

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Adelia Mara Pasta da Silva

**A constituição do sujeito escrevente no dispositivo do ensino:
uma leitura sobre a governamentalização da escrita escolar**

São Paulo

2011

Adelia Mara Pasta da Silva

**A constituição do sujeito escrevente no dispositivo do ensino:
uma leitura sobre a governamentalização da escrita escolar**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Julio Groppa Aquino

São Paulo

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.5 Silva, Adelia Mara Pasta da

S586c A constituição do sujeito escrevente no dispositivo do ensino: uma leitura sobre a governamentalização da escrita escolar / Adelia Mara Pasta da Silva; orientação Julio Groppa Aquino. São Paulo: s.n., 2011.

154 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) .

1. Foucault, Michel, 1926-1984 2. Escrita - Ensino 3. Linguagem 4. Governamentalidade 5. Subjetividade I. Aquino, Julio Groppa, orient.

Nome: SILVA, Adelia Mara Pasta da

Título: A constituição do sujeito escrevente no dispositivo do ensino: uma leitura sobre a governamentalização da escrita escolar.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao John, meu amor de toda uma vida.

Agradecimentos

À dedicação de minha mãe. Ao amor e solidariedade de meus grandes e queridos filhos. Aos amigos, presenças inefáveis.

À vida que se foi e que está porvir. Aos novos começos.

Aos professores Celso Favaretto e Jorge Ramos do Ó, pelo cuidado e pela força na ocasião do exame de qualificação.

À Elisa Vieira, delicadeza que escreve junto seus saberes sobre a língua.

Ao Julio Groppa Aquino, para sempre orientador e presença imprescindível, agradeço profundamente toda a dedicação. Suas convocações afetaram de modo incisivo um longo e atribulado percurso.

Resumo

SILVA, Adelia Mara Pasta da. **A constituição do sujeito escrevente no dispositivo do ensino:** uma leitura sobre a governamentalização da escrita escolar. 2011. 154 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

A escrita e seu ensino configuram, respectivamente, o tema geral e o objeto de problematização do presente estudo. A partir do aporte teórico de Michel Foucault, especialmente dos conceitos *governamentalidade* e *dispositivo*, toma-se a escrita como um regime que, no âmbito escolar, é forjado para atender a uma função estratégica dominante no que se refere ao governo das existências escolares. Desta feita, o objetivo nuclear deste estudo é analisar projetos de ensino de escrita em vigor inspirados pelas noções de gêneros do discurso, apreendendo alguns efeitos dessa abordagem nas concepções de escrita e na constituição dos sujeitos que escrevem. O *corpus* da análise é composto por um conjunto de documentos oficiais relativos ao tema (a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*) que, dispostos à moda de um mapa, compõem um complexo discursivo que fornece princípios, formas e prescrições, operando como maquinaria produzida historicamente com o fito de responder a uma urgência política. A lógica que anima o dispositivo de ensino da escrita é da ordem da capacitação de uma população; o que nele está em jogo é o desenvolvimento de competências e de habilidades para que se tenha acesso ao mundo letrado, conferindo a cada um o estatuto de cidadão autônomo. Se, por um lado, observam-se ideais democráticos iluminando tal empreitada, uma vez que ela afirmaria o domínio da escrita como direito de todos, por outro, a linguagem aí em causa parece reduzir-se a fins utilitaristas, submetida que é a uma modelização dos gêneros do discurso. Assim, ainda que gêneros com tendência mais literária sejam apresentados como mobilizadores em potencial da escrita escolar, eles encontram-se cativos do imperativo da eficácia comunicativa. Daí o fato de a literatura, neste trabalho, ser destacada como mais um discurso que compõe o dispositivo do ensino de escrita a operar no jogo da governamentalização escolar; mais especificamente, tratou-se de situar os sentidos de seu uso no ensino e, desse modo, configurar os enunciados relativos à literatura como instituição. Opera-se, portanto, com duas noções de literatura: uma institucional e outra denominada *escrita menor*, esta pensada como uma experiência possível de estilização existencial. A análise do material empírico desenvolve-se segundo o que foi denominado configurações-efeito: 1) a escrita como instrumento da ação comunicativa; 2) transcrição, reprodução e decalque como percurso de formação de um sujeito escrevente; e 3) a literatura como estetização da escrita. O estudo atinge, então, sua conclusão ao propor que as práticas de ensino da escrita concorrem para reduzir a amplitude dos sentidos da linguagem a prescrições de cunho escolarizante e, na mesma medida, limitam a esfera de experimentação dos sujeitos em nome de uma escrita confinada a finalidades comunicativas. Por se alinhar às linguagens entendidas hoje como imprescindíveis, o ensino da escrita pode produzir uma acentuada despotencialização na experiência daqueles que escrevem, ainda que ele consiga lograr, ao fim e ao cabo, a formação de sujeitos capazes de reproduzir uma escrita competente.

Palavras-chave: Ensino de escrita – Michel Foucault – Governamentalidade – Dispositivo.

Abstract

SILVA, Adelia Mara Pasta da. **The constitution of the writing-subject within the education dispositif**: an analysis on the governmentalization of the school writing. 2011. 154 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

Writing and its teaching configure, respectively, the overall theme and the problematization object of the present study. Based on Michel Foucault's theoretical contributions, particularly the concepts of *governmentality* and *dispositif*, writing is taken as a regime that is created, within the education scope, to function as a dominant strategy in regard to the government of the school's individuals. Therefore, the central aim of the study is to analyze writing teaching programs in force inspired by existing notions of speech genres, grasping some effects of this approach in the writing concepts and in the formation of subjects who write. The *corpus* of the analysis consists of a set of official documents relating to this theme (from the *National Curriculum Parameters*) that, arranged as a map, compose a discursive complex which provides principles, forms and prescriptions, operating as a historical-produced machinery in order to meet a political urgency. The logic that underpins the writing teaching dispositif is related to the population's qualification; what is at stake is the development of skills and abilities to allow the access to the literate world, giving everyone the *status* of an autonomous citizen. If on one hand, we can distinguish some democratic ideals enlightening such undertaking, since it would affirm the mastery of writing as a universal right, on the other hand, the language in question seems to be reduced to utilitarian purposes, subjected to a speech genre modelization. Thus, despite some literary genres tend to appear mobilizing the school writing potential, they are captives of the communicative efficacy's imperative. Hence the fact that literature, in the present paper, is highlighted as another discourse that composes the writing teaching dispositif, taking part in the school's governmentalization; more specifically, this investigation attempted to identify the meanings of its use in teaching and, consequently, tried to configure the statements relating to literature as institution. The present study works, then, with two literature notions: an institutional one and another called *minor writing*, an experience that can be thought as an art of existence. The analysis of the empirical material is developed in accordance with what has been called *effect-settings*: 1) writing as a tool for communicative action; 2) transcription, replication and tracing as a formation procedure for a writing subject; and 3) literature as an aestheticization of writing. The study reach its conclusion by proposing that writing teaching practices contribute to reduce the amplitude of the language's senses to school's prescriptions basis; and, at the same extent, they limit the scope of subjects experimentation on behalf of a writing constrained to communication purposes. Since writing is aligned as an indispensable language nowadays, the teaching of writing may produce severe disempowerment for the experience of those who write, though it manages to achieve, at the end, the formation of subjects able to reproduce a competent writing.

Keywords: Teaching of writing – Michel Foucault – Dispositif – Governmentality.

Sumário

Apresentação	8
1. Entre urgências e ambivalências.....	12
1.1 A palavra como experiência	16
1.2 A escrita legislada e uma escrita-devir	25
1.3 Breve histórico das propostas recentes para o ensino da língua.....	31
2. Michel Foucault: movimentos de seu pensamento sobre a escrita.....	36
2.1 Primeiro movimento: a linguagem e a literatura	37
2.2 Segundo movimento: a arqueologia e o saber	42
2.3 Terceiro movimento: a governamentalidade	50
2.4 Governamentalidade e subjetividade na escrita escolar	59
3. A composição do mapa e as linhas de análise	65
3.1 As principais noções que sustentam os documentos	72
4. Finalidades, conteúdos e modos de ensino da escrita.....	84
4.1 Primeira configuração-efeito: a escrita como instrumento da ação comunicativa	95
4.2 Segunda configuração-efeito: transcrição, reprodução e decalque como percurso de formação de um sujeito-escrevente	100
4.3 Terceira configuração-efeito: a literatura como estetização da escrita	110
5. Entre a escrita competente e a escritura como experiência: em torno da governamentalização da escrita escolar.....	119
Referências	142
Bibliografia consultada.....	150

Apresentação

*Como toda gente tem que não ter cabimento*¹ é um verso de Arnaldo Antunes que ressoa, sinalizando o incômodo. Remete ao dever ter cabimento: nas gavetas, nas palavras. Remete a um dever ser. Penso que a linguagem é como toda a gente: sem cabimento. O incômodo torna-se mais agudo no momento em que deparo com qualquer forma de prescrição que projete cabimentos, sejam eles exercícios adaptativos pertinentes ao processo civilizatório, ou pequenos jogos de poder que acabam por produzir armadilhas.

As propostas de ensino da escrita têm impactos que excedem o campo da educação, independentemente da avaliação de sua eficácia, cujos critérios estão necessariamente atrelados aos objetivos de cada projeto. Além de atuarem na formação do sujeito que escreve, elas agem nas concepções de escrita que circulam socialmente, incidem sobre os regimes que regulam as práticas de escrita e sobre o que se entende e se espera do sujeito escritor. Os projetos de ensino, por sua vez, compostos por princípios, concepções e objetivos, acionam uma rede discursiva, promovendo supressões e acréscimos que imprimem reconfigurações na relação entre sujeito e escrita.

Tais projetos configuram-se no interior de políticas de verdade, ou seja, no interior de regimes de saber-poder que compõem o dispositivo de ensino, estabelecendo um campo de racionalidades pedagógicas. O que a escola ensina e o modo como ela o faz são, em parte, resultado “da articulação dos processos que levaram à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes” (VARELA, 1994, p.93). Ao mesmo tempo, em seus processos internos de racionalização, a pedagogia produz outros saberes, os quais se projetam para fora da escola como naturais e necessários.

As práticas vigentes de ensino da escrita, patrocinadas por ações desencadeadas desde a promulgação, em 1996, da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394), são sustentadas por estudos provenientes da psicologia (cognitivismo, construtivismo e interacionismo), da linguística (textual, sociolinguística, linguística do discurso) e da filosofia da linguagem (Mikhail Bakhtin), tal como sintetizado por Jean-

¹ *Cabimento*, composição de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit lançada no CD *Saiba* (Sony, 2004).

Paul Bronckart (1999). A didática aí proposta articula saberes que constituem, por um lado, um sujeito psicológico social e histórico, e, por outro, um sujeito do discurso; ela propugna que o ensino da escrita ocorra por meio do domínio de certos gêneros do discurso. Assim, as teorias do desenvolvimento cognitivo – e da linguagem –, bem como as da linguística, estão associadas para garantir a formação do sujeito escolar.

O imperativo estratégico que anima tal dispositivo é da ordem da capacitação de uma população. O que nele está em jogo é o desenvolvimento de competências e de habilidades para que se tenha acesso ao mundo letrado, conferindo a cada um o estatuto de cidadão autônomo. Fazem parte desse imperativo certas concepções de escrita e de sujeito que escreve; *quem* escreve, *o que* se escreve e *para que* se escreve são questões às quais as propostas curriculares devem responder. Por um lado, observa-se que ideais democráticos iluminam tais propostas, uma vez que elas afirmam o acesso aos saberes como direito de todos. Por outro, a linguagem – que se desdobra em tantos usos e formas, e que é efeito de processos contínuos de mudança – parece reduzida a um fim utilitário (no sentido da comunicação cotidiana eficaz) e escolar (domínio de gêneros eleitos para o estudo e seu prosseguimento). Assim, ainda que gêneros com tendência mais literária sejam apresentados como mobilizadores de escrita escolar, as práticas de escrita são promovidas com base na ideia de eficácia comunicativa.

Outro efeito da adoção dessa perspectiva de ensino parece ser uma excessiva modelização de cada gênero apresentado, o que não corresponde aos pressupostos das teorias dos discursos. Tal excesso opõe-se ao aspecto histórico e movente da língua, que embora enunciado, desloca o sujeito da posição de produtor de linguagem para a de reproduzidor de modelos, sujeito escrevente.

Um terceiro efeito é o deslocamento da literatura para um estudo de formas e estruturas, ou para objeto estetizante da escrita, o que reduz a experiência de quem escreve para a posição de analista de textos. A reificação da literatura, objeto produzido para fins de leitura e análise, despotencializa a força encarnada no trabalho com a linguagem, força esta que, a meu ver, constitui a condição para que a escrita seja uma experiência, um jogo de fato, ainda que insensato.

Assim, neste trabalho, a partir dos discursos sobre a escrita, sobre seu ensino e sobre quem aprende, interessa pensar de que maneira tal ensino, conforme vem ocorrendo, funciona como uma tecnologia de modelização das subjetividades

contemporâneas. A análise que compõe a pesquisa foi configurada a partir da leitura e da releitura de documentos oficiais. Tal qual manuais, eles orientam sobre as finalidades, os sentidos e os modos a partir dos quais se deve dar o ensino da escrita.

O aporte teórico utilizado está inscrito no pensamento de Michel Foucault. Em várias circunstâncias e por diferentes razões, Foucault pensou sobre a linguagem: seu papel na literatura, sua função divisora entre normalidade e loucura, seu uso como prática disciplinar e como prática de governo de si. Dentre suas ideias, a noção de governamentalidade, em especial, organiza a maneira pela qual aqui se pensa a relação entre escrita e ensino: como modo de produção de subjetividades contemporâneas. Assim, pode-se dizer que as interrogações de Foucault sobre como se constituem os sujeitos no interior dos dispositivos de governamentalização mobilizam as questões deste estudo.

A partir dessa plataforma de pensamento, formulam-se as seguintes perguntas: como funcionam as tecnologias de ensino da escrita no processo de constituição de sujeitos? Quais são os sentidos das políticas de escrita propugnadas nas propostas de ensino? Quais são as concepções de escrita que sustentam tais políticas? Quais são os possíveis efeitos de tais políticas de escrita nos processos de constituição da subjetividade? Como se entende a formação do *sujeito leitor* e do *sujeito escritor*?

Para abordar tais questões, é preciso pensar a formação dos sujeitos submetidos às políticas de escolarização. A escrita, nesse caso, é dada como objeto e tecnologia necessária, associada à capacidade de pensar, decidir, fazer parte, ser cidadão; ela é, portanto, fundamental para a inserção do indivíduo na dinâmica social. Importa ressaltar que abordar as práticas de escrita como objeto sócio-histórico e cultural traz elementos que fazem pensar sobre sua relevância na cultura contemporânea, visto que há uma inscrição política, de força e de hegemonia, sobre outras formas de expressão. Na medida em que fixa e documenta, a escrita desestabiliza a força do gesto que se impõe pela narrativa oral.

Para preparar o solo da leitura analítica de alguns documentos oficiais sobre o ensino da escrita, é importante pensar sobre certos sentidos do trabalho escritural, o que ajudará a delinear um painel em que se inscreve seu ensino. Depois, serão apresentadas algumas ideias de Michel Foucault que organizam o mapa metodológico para a análise que se seguirá. Finalmente, trabalharei com dez documentos oficiais para apreender e

problematizar tanto as concepções de escrita, como as de seu ensino e de sua aprendizagem; também estarão em questão a noção de sujeito escritor e as relações entre a escrita literária e o ensino da escrita. É importante pensar sobre o sentido da presença da literatura nas propostas didáticas, pois a escritura com viés literário participa do ensino em uma função mediadora entre o sujeito que escreve e o mundo, apresentando-se como modelo; o emprego do modelo rejeita a experiência radical com a linguagem, possível a qualquer um que se deixe tomar por ela como uma aventura que envolve riscos e perigos. Para resolver essa questão entre a literatura como instituição literária e a escrita, penso que qualquer escrita – do bilhete às inscrições nos muros da cidade – pode constituir-se numa obra escriturística, na medida em que tem a possibilidade de articular a linguagem com práticas de governo de si, tal como foi pensado por Foucault.

“Escrever como um cão que faz um buraco, um rato que faz sua toca” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p.42): a escritura, à moda de uma literatura *menor*, será convocada, já que ela seria, a nosso ver, capaz de produzir dissonâncias em relação a uma concepção de escrita que pressupõe um autor como origem e o texto como sua obra; concepção que substancializa a forma, o sujeito e o sentido na construção de um reino seguro e inteligível.

O corte entre a escrita e a leitura é um dos problemas a ser enfrentado, na medida em que a leitura é entendida como precursora de toda escrita. A não ser que se conceba a leitura como exercício inespecífico de apreensão, que compreende as diversas possibilidades de intelecção e de inscrição de cada um no mundo, não há como separar o ato de ler do ato de escrever. A cada leitura, há uma escrita, ainda que ela não se efetive materialmente.

1. Entre urgências e ambivalências

E eu me persuado cada vez mais, quer ao escrever, quer ao ensinar, que a operação fundamental desse método de desprendimento é, ao escrever, a fragmentação, e ao expor, a digressão ou, para dizê-lo por uma palavra preciosamente ambígua: a excursão.

ROLAND BARTHES

A escolha do objeto deste estudo – o ensino da escrita – deve-se, em primeiro lugar, à relevância da linguagem escrita nos dias de hoje e, paradoxalmente, às dificuldades encerradas nos processos que deveriam culminar na plena utilização da escrita por todas as pessoas que fazem parte das culturas letradas. Escrever, *stricto sensu*, implica dominar os códigos, as normas do padrão culto e as formas que circulam socialmente.

Numa sociedade tão segmentada como a nossa, o domínio da escrita esteve, até recentemente, restrito aos poucos que podiam frequentar os bancos escolares, o que não era necessariamente percebido como um problema de governo. Tal restrição passa a configurar-se como problema quando se reconhece que todos têm direito de acesso aos saberes e, portanto, direito de ocupar um banco escolar; ou então, quando se percebe que é preciso instrumentalizar a população para que o Estado conte com uma mão de obra mais especializada, sobretudo num país que em muito pouco tempo passou de uma economia baseada na exploração de escravos para um forte processo de industrialização, acentuado a partir da segunda metade do século XX. Desde essa época, pôs-se como meta o pleno desenvolvimento econômico, em que a palavra de ordem passou a ser *progresso*, entendido como modernização, investimento em infraestrutura e, mais recentemente, investimento na internacionalização da economia. Tornou-se inevitável pensar a escola como instituição que atende a toda a população em idade de escolarização. Porém, desde o impacto ocorrido na década de 1970, em que se iniciou a democratização da oferta de ensino, tal processo ainda não se resolveu completamente.

Somos uma nação constituída por um grande número de pessoas que não dominam o código escrito. A taxa de analfabetismo funcional, em 2002, contava com 26% da população com mais de 15 anos, ou seja, havia 32,1 milhões de pessoas com

menos de quatro anos de estudos na escola formal². As pesquisas acadêmicas e as propostas de ensino de escrita promovidas pelo Estado partem da premissa do fracasso escolar como um componente da realidade do ensino público; tal premissa é reiterada tanto nas avaliações efetuadas em grande escala, como na experiência cotidiana daqueles que, de algum modo, estão envolvidos com o ensino e acompanham as ações direcionadas à formação do sujeito escritor e leitor.

A busca pelo domínio dos saberes sobre o ensino da escrita transformou-se num desafio generalizado. Estado, especialistas, escolas e professores debatem-se numa arena em que se encenam espetáculos denunciastas, acusatórios e prescritivos, mais do que analíticos. Desenha-se uma complexa rede de teorias que procuram explicar as causas e propor soluções, considerando uma série de fatores que concorrem para que o domínio da linguagem escrita pareça estar longe de ser suficiente à grande parte dos cidadãos: defasagens socioculturais, imperativos econômicos excludentes, dificuldades importantes na vida cotidiana (saúde, emprego, transporte e moradia), déficits cognitivos, problemas afetivos, falta de preparo do professor, falta de condições de trabalho docente, escolas que funcionam sem projeto e adoção de metodologias de ensino inadequadas são alguns deles.

Para enfrentar tais problemas, verifica-se, a partir da década de 1970, um crescente processo de governamentalização educacional por parte do Estado. Em termos foucaultianos, o Estado passou a lançar mão de novas instituições, procedimentos, cálculos, táticas e saberes para agir de forma profunda e minuciosa na gestão da população escolar. Por meio da publicação de guias referenciais, parâmetros e orientações curriculares, bem como pela oferta de formação continuada para os professores, o Estado vem, desde a referida década, intervindo intensamente de modo a alterar o ensino com vistas a atender, entre outras, às novas necessidades surgidas após o movimento de ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas (PIETRI, 2010). Se antes as mudanças no ensino da língua vinham ocorrendo paulatinamente, desde então, o Estado utiliza-se de dispositivos com força de lei. Por exemplo, em 1971, a partir da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 5.692/71), a disciplina até então denominada *Português* passou a chamar-se *Comunicação e Expressão e*

² Informação disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>>. Acesso em: 7 jun. 2011.

Comunicação em Língua Portuguesa, sendo pensada a partir de referências da teoria da comunicação.

A concepção da língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como *expressão estética*, tal como postulava o ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como *comunicação*. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. Ou seja, já não se trata de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua (SOARES, 2004, p.169).

Assim, houve uma escolha política que motivou a decisão sobre qual escrita deve ser ensinada na escola, e optou-se pela escrita instrumental, vinculada tanto ao cotidiano da vida, como às necessidades impostas pelo próprio regime escolar. A mudança de perspectiva do ensino foi grande, com efeitos que se verificam até os dias de hoje. Por exemplo, os critérios para escolha dos textos, antes literários, foram substituídos pela “intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários” (p.170).

Daí decorre o segundo problema que motiva este estudo: quais são os efeitos da decisão de reduzir a escrita às suas funções instrumentais e comunicativas, e quais perspectivas se criam para a formação do sujeito que escreve? Há, nessa pergunta, um questionamento ético e político, na medida em que a escrita é reduzida ao seu uso mais elementar, em nome da eficácia comunicativa. Poucos eleitos têm acesso ao potencial inventivo e transgressor que a linguagem possibilita e que se expressa particularmente na escrita literária, mas não apenas nela. Esse aspecto da linguagem é apagado ou reduzido, destinado à especialização da escrita voltada para a criação artística ou acadêmica. Não se trata aqui de advogar em prol do ensino da escrita literária, mas de pensar o campo do ensino como tensionado por experiências que transcendem necessidades julgadas como mais imediatas; a escrita, ainda que plasmada por critérios socialmente validados, não é apenas efeito do exercício da leitura de textos que fazem parte do cânone literário, mas acontece no gesto mesmo de escrever. Escrever, escrever e escrever: verbo intransitivo, transitivo direto, indireto e bitransitivo. Assim, penso que

a escrita não é reservada para talentos inatos, mas é efeito de uma relação carnal, teimosa e persistente com a linguagem.

A hipótese é que há, ao lado das estratégias de normalização da escrita, um forte movimento de modelização do sujeito que escreve, movimento este que atinge formas de pensar – por meio dos regimes cognitivos que sustentam o ensino – e de agir com a escrita, resultado de uma maquinaria lógico-reprodutivista. O sujeito seria formado para ser um leitor ativo, na medida em que é transformado em analista de estruturas textuais para que melhor as possa reproduzir. Num mesmo movimento, a escrita é, por um lado, elevada a instituição (literária) acessível para poucos e, por outro, supervalorizada como estratégia comunicativa, alvo de movimentos que insistem em lhe cingir formas fixas e reproduzíveis, visto que se pretendem eficazes para a comunicação.

A primeira perspectiva toma a escrita como uma instituição – a literária – que pode romper, transgredir, na medida em que o texto literário constitui “outra mediação de sentidos entre sujeitos e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e de mundos possíveis” (BRASIL, 1998, p.26). Assim, o texto literário funciona como um modelo sacralizado, utilizado para proporcionar experiências de leitura, com o intuito de formar “leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos e a profundidade das construções literárias” (p.27). A segunda perspectiva exalta a função comunicativa da escrita, que deve ser eficaz levando-se em conta o domínio de algumas competências textuais, discursivas e normativas. A relação do sujeito com a linguagem escrita se daria, de largada, de maneira cindida entre o que se espera que seja feito – transcrições de modelos – e com o que deve colidir, na medida em que a experiência de leitura literária evocaria um universo que, de tão soberbo, escaparia ao aluno ou o subsumiria, submetendo-o e sujeitando-o.

A inscrição da literatura no universo do discurso, operada por Mikhail Bakhtin (2003), não a submete ao domínio instrumental. Ao mesmo tempo em que é lida como discurso, ela é evocada como obra que contempla a invenção e a transgressão, com potência de ultrapassagem de limites temporais e espaciais.

Bakhtin cita e comenta longamente uma frase de Dostoiévski, em que este se define não como “psicólogo” e sim como “realista em sentido superior”. Isso quer dizer que não se contenta em expressar uma

verdade interior, mas que descreve homens que existem fora dele e não se reduzem a uma consciência única: os homens são diferentes, o que implica que são necessariamente vários: a multiplicidade dos homens é a verdade do próprio ser do homem (TODOROV, 2003, XXVI).

Entre a escrita literária, a norma e os discursos, pergunta-se: quais linhas teóricas definem *o que é escrever* no ensino da língua? Nesse caso, voltaremos nossa atenção para o uso de algumas categorias enunciadas em um dos documentos analisados: *transcrição, reprodução, decalque e texto de autoria*.

Atividades de transcrição exigem do aluno que as realiza atenção para garantir a fidelidade do registro e domínio das convenções gráficas da escrita. O que dizer e o como dizer já estão determinados pelo texto original. Atividades que envolvam reproduções, paráfrases, resumos permitem que o aluno fique, em parte, liberado da tarefa de pensar sobre o que escrever, pois o plano do conteúdo já está definido pelo texto modelo. A atividade oferece possibilidades de tratar de aspectos coesivos da língua, de aspectos do plano da expressão – como dizer. As práticas de decalque funcionam quase como modelos lacunados: as questões formais já estão em parte definidas pelo caráter altamente convencionalizado dos gêneros, como nos requerimentos ou cartas comerciais. Em suas aplicações mais criativas – paródias – preservam boa parte da estrutura formal do texto modelo, permitindo que o aluno se concentre no que tem a dizer. Nas atividades de produção que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer (BRASIL, 1998, p.76).

1.1 A palavra como experiência

Signo, técnica, arte; função comunicativa, expressiva, reflexiva, simbólica; consenso e disputa; instrumento civilizatório e objeto de desejo; necessidade e superfluidade; objeto e meio de instrução; fabulação e informação; obra, texto, discurso; tecnologia de poder e prática de subjetivação: o que trago para o espaço em branco, o que persigo e me submete. Precisão e ambiguidade; controle e liberdade; sujeição e subjetivação.

Talvez a linguagem seja produto de relações antinômicas e ambivalentes; efeito de forças que transitam como dualidades vitais, como Apolo e Dionísio. Nietzsche

(2008) nota um *hábito de oposições* onde há apenas diferenças de grau ou transições. Problematizar algo, portanto, não significa necessariamente pensar por oposições ou pretender superações. O esforço, neste caso, é o de abraçar as diferenças e as transições que constituem nosso objeto: a escrita, ou melhor, o ensino dela. Para apreender seus sentidos em nosso tempo, é preciso ser contemporâneo, ou seja, aderir ao tempo de forma singular. Isso é possível se se tomam o estranhamento e o incômodo que este tempo causa como elementos que permitem vivê-lo numa espécie de aderência distante, por uma dissociação e um anacronismo, mantendo fixo o olhar sobre a época em que se vive (AGAMBEN, 2009).

Tecerei a seguir algumas considerações sobre a escrita como objeto histórico-social e, para isso, evocarei certas relações como dualidades: a palavra oral e a escrita, a escrita e a leitura, o ensino da escrita e a literatura. De início, é necessário situar o leitor na perspectiva pela qual aqui se trabalha a palavra: esta, para além de tornar a comunicação possível, constitui realidades e sujeitos. Vale pensar, com Michel de Certeau (1994), nas forças constituintes da palavra na modernidade.

Prática social ou “lei interna” (p.225) do que se institui como ocidental, a escrita tem forte poder na constituição do homem moderno. Associada ao progresso científico, à cultura acadêmica e à política, ela desloca a oralidade para o campo da tradição e do “mundo mágico das vozes” (p.224). Os fatos e acontecimentos, ao serem legendados, ditos, traduzidos, interpretados ou interpelados por meio da linguagem escrita, ganham sentidos políticos, estéticos, éticos, morais, comunicativos, disciplinares. A escrita autentica acontecimentos, fornecendo-lhes estatuto de verdade. Constitui não apenas a memória, mas a tradução de ocorrências que não prescindem do registro escrito para que sejam tratadas como verdadeiras. Mais do que espelho do real, ela produz a realidade. Entre o texto escrito e o leitor, há textos infinitos e reescritas sem fim.

Para Certeau, a escritura é uma “atividade concreta que consiste, sobre o espaço próprio – a página –, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado”. A “ilha da página é um local de passagem onde se opera uma inversão industrial” (p.226): transforma o que entra na página num produto, o objeto textual. O que entra na página é o *mundo natural*, de acordo com uma relação que Certeau faz com o romance *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe. Assim, ocorre na ilha a “produção de um sistema de objetos por um sujeito senhor” (p.227) e a consequente

transformação de um mundo *natural*. A escritura fabrica o mundo, e por isso ela é considerada por Certeau como uma prática mítica moderna que atua sobre a exterioridade e que possui como alvo a eficácia social; ela tem a função estratégica de garantir que “a informação recebida da tradição ou de fora se encontre ali coligida, classificada, imbricada num sistema e, assim transformada; ou fazer com que as regras e os modelos elaborados neste lugar excepcional permitam agir sobre o meio e transformá-lo” (p.226). Em resumo, página em branco, texto e eficácia política.

A história ocidental colonizou a voz, na medida em que a “oralidade se insinua, sobretudo, como um desses fios de que se faz, na trama – interminável tapeçaria – de uma economia escriturística” (p.223). Roger Chartier (1998) relata que Calvino acreditava que os sermões e as lições deveriam ser pensados como *performances*, manifestando grande resistência diante da transcrição escrita e da publicação impressa de seus sermões, “como se houvesse aí um gênero que só resistisse na e pela oralidade, a palavra viva” (p.26). De outro modo, na Antiguidade, seguindo a trilha aberta por Sócrates, Platão defendia a palavra oral como a forma mais forte do pensamento filosófico, pois a oralidade expressa a articulação entre a reflexão e os sentimentos da alma, num trabalho que convoca a memória (o que vem de dentro), numa experiência vital inscrita em uma longa vivência. A palavra escrita não traz em si o estado em que foi produzida, e pode adquirir sentidos e significados muito diferentes ao escapar do controle de quem diz (escreve), significados estes que lhe são atribuídos pelo leitor. Ela não convoca a memória, apenas a rememoração.

Em Fedro, Platão, pela voz de Sócrates, associa os *bibliá* ao saber morto, concebendo a escrita como *phármakon*, droga ambígua que pode salvar ou matar. Jacques Derrida (2005), em *A farmácia de Platão*, diz que o “livro, o saber morto e rígido encerrado nos *bibliá*, as histórias acumuladas, as nomenclaturas, as receitas, as fórmulas aprendidas de cor, tudo isso é tão estranho ao saber vivo e à dialética quanto o *phármakon* é estranho à ciência médica. Assim como o mito do saber” (p.17). Prossegue ele:

A palavra – a do pregador, a *fortiori*, a do ator dizendo um texto –, ou a de quem ensina, é uma palavra que se inscreve num lugar, num gestual, em modos de comunicação com o auditório que são irremediavelmente perdidos pela fixação escrita. Para os autores contemporâneos junta-se a isso a questão da propriedade. Uma propriedade não apenas pensada em termos econômicos e financeiros,

mas em termos de controle e exatidão: a correção do texto não deve ser prejudicada pelas transcrições apressadas, com equívocos do próprio professor, que nem sempre teve tempo de verificar todas as referências que cita de memória e que pode dar informações textuais inexatas (p.28).

Se antes a história contada tinha o poder de agregar e criar uma tradição, hoje é preciso investir a comunicação verbal de um aparato de cientificidade para que ela seja crível e reconhecida: a escrita está associada à produção da verdade. A oralidade é fluida, dissipa-se e transforma-se, por omissões e acréscimos, cada vez que diz o mesmo. Na modernidade, não é suficiente narrar, prática esta associada à oralidade; é preciso registrar, documentar, fixar no tempo e no espaço aquele que diz e o que é dito: identificar e tipificar. Trata-se de uma forma de colonizar a experiência, no sentido atribuído por Certeau a *Robinson Crusoe*, que escreve sua ilha num diário, num gesto de domínio sobre o tempo e as coisas. Um romance da escritura, portanto.

Maurizio Gnerre, em *Linguagem, escrita e poder* (2009), relata o impacto da cultura escrita sobre as sociedades de cultura predominantemente oral. Como símbolo da cultura ocidental, pode ocorrer uma reação de resistência ao domínio cultural promovido pela entrada da escrita. Gandhi reagiu assim, num primeiro momento, às propostas de generalização da alfabetização, argumentando que o domínio da escrita exporia os indianos às formas ocidentais de pensamento. Além desse fator, a escrita pode ser entendida como um modo incompleto de comunicação, pouco confiável e falsificável, na medida em que prescinde do corpo, da interação imediata, do gestual. Para Tuiávii, “um homem samoano que viajou para a Europa” (p.54), a leitura seria percebida como uma renúncia de si próprio para aderir ao texto.

Instrução quer dizer: encher a cabeça de saber até as bordas. Quem tem instrução sabe a altura da palmeira, o peso do coqueiro, o nome de todos os seus grandes chefes, e quando é que guerrearam. Sabe de que tamanho é a lua, as estrelas, e todos os países do mundo [...] a cabeça deles está sempre carregada de munição, sempre pronta para disparar (p.55).

Assim, Gnerre afirma que as campanhas para alfabetizar, imbuídas de missão civilizadora, produziram a visão de que os indivíduos desprovidos do domínio da escrita

não passam de seres amorfos, aos quais se imputa o desejo de serem alfabetizados (p.59). A cultura oral, por sua vez, é entendida como inferior à cultura letrada.

Trata-se, assim, do ato de escrever como forma de colonizar a experiência. A esse respeito, afirma Certeau (1994): “Nos últimos três séculos aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora” (p.227). De acordo ele, o romance de *Robinson Crusóe* formula justamente a entrada do personagem na lógica capitalista, na medida em que forja, no ato de *escrever a ilha*, a demarcação de um lugar próprio, a produção de um sistema de objetos por um sujeito-senhor e a transformação do mundo *natural*; garante o espaço de domínio sobre os seres e as coisas: a ilha, como página em branco em que produz seu querer.

Certeau relaciona a escritura à perda da palavra identificadora, típica dos textos sagrados, voz que “ensina (primeiro sentido de *documentum*), é a chegada de ‘querer dizer’ do Deus que espera do leitor (de fato, o ouvinte), um ‘querer-ouvir’ do qual depende o acesso à verdade”. Tal palavra dita-ouvida dissipou-se na modernidade, “alterada nas corrupções do texto e nos avatares da história” (p.228). Passa-se a medir o ser pelo fazer.

A escritura que se fabrica a partir de intermináveis iniciativas é efeito das formas científicas, eruditas ou políticas modernas: “ela não é mais o que fala, mas o que se fabrica” (p.229). A mudança da forma oral para a escrita está relacionada com a maneira como a *verdade* é constituída, compreendida e fabricada. Dessa mudança, desdobra-se outra: a importância do enunciador (quem fala) é aplacada pelo enunciado, a linguagem que se faz, e surge então o indivíduo como sujeito, sujeitado pelos regimes ou formações discursivas que dispõem sobre a adequação de conteúdos e formas dos enunciados. A objetivação da linguagem na escrita, como “um campo que se deve lavrar e não decifrar”, inventa o sujeito produtor de escritura, portador de um poder responsável por definir “o código da promoção sócio-econômica e domina, controla e seleciona segundo suas normas todos aqueles que não possuem esse domínio da linguagem” (p.230).

A escrita é, por fim, a credencial para a entrada no mundo moderno, bem como a marca da passagem da criança para a cultura, ou seja, para o mundo civilizado. Ela confere o pertencimento à cidadania, configurando-se como porta de acesso aos direitos fundamentais.

Nos deslocamentos que aumentaram a distância entre a linguagem oral e a escrita, observa-se a emergência de procedimentos de controle, de exclusão e de interdição dos discursos. Lembremos do que afirma Foucault (2000b): “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (p.10). Discurso, neste caso, não é apenas o que se fala, mas o que é marcado pelo lugar (institucional) de onde se fala, estando sob o controle de leis. Há sempre algo de perigoso nos fatos “de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente” (p.8).

A narrativa, na forma de contos, contação de *causos* ou crônicas, “não pretende transmitir o que há de puro ‘em si’ nas coisas, como o fazem a informação ou o relato. A narrativa mergulha as coisas na vida do narrador para depois as ir buscar de novo” (BENJAMIN, 1992, p.37), trazendo as marcas do narrador. Há aí a experiência, que atravessa tanto a narrativa como o narrador, e que, a cada vez que acontece, transforma-os. Trata-se de uma memória em movimento, em devir, que é atualizada a cada encontro entre narrador e ouvinte (ou leitor) de uma narrativa. O leitor, nesse caso, interage com a narrativa muito mais como ouvinte, envolvido pela voz do narrador.

Mais diretamente associada à oralidade, segundo Walter Benjamin (1992), a narração é artesanal. Diz ele: “aquela antiga coordenação de alma, olhos e mãos, que aflora nas palavras de Valéry, é artesanal, e encontramos-la onde quer que esteja a arte de narrar. [...] O narrador associa a sua experiência mais íntima aquilo que aprendeu na tradição” (p.56). Ela está ligada à entrega do ouvinte, e Benjamin afirma que “quanto mais naturalmente o narrador renunciar à verdade psicológica, tanto mais facilmente a narrativa se gravará na memória do ouvinte, tanto mais perfeitamente se integrará na sua experiência, e o ouvinte desejará recontá-la mais cedo ou mais tarde”. O tédio é o estado do ouvinte, como “pássaro de sonho que choca os ovos da experiência” (p.56). O ouvinte é o narrador que constitui a tradição, a eternidade e a morte, pois

é precisamente ao morrer que o indivíduo transmite, em primeira mão, não apenas seus conhecimentos, mas sobretudo, a experiência de sua vida – isto é a matéria com que se constroem as histórias. [...] Na hora da morte, até o maior pobre-diabo possui essa autoridade perante os vivos que o rodeiam. Esta autoridade está presente na origem da narrativa (p.40).

O ouvinte é testemunha e próximo narrador de uma experiência que não se acaba. Algo se passa entre a narrativa constituída pela oralidade, pela tradição, e a escrita moderna: um lapso, uma interrupção, uma negação ou inversão, para que modos de escrita se constituam em meio à supressão e à invenção de novos tempos e espaços. Não se trata de opor narrativa e escrita, mas de pensar nos modos e formas da escrita que emergem a partir da modernidade. Retomando Certeau, a escrita volta-se para a invenção da linguagem, que ocupa o espaço deixado pela experiência vivida e pela tradição. A voz mítica de quem narra é, talvez, convocada para fazer parte de uma arquitetura linguística que transforma tal voz num narrador-observador distante, capaz de construir a experiência na linguagem. O romance moderno, como afirma Benjamin (1992), é a forma inventada exemplar, que desloca a experiência da narração para uma experiência com a linguagem. A existência do livro cria a oportunidade para o romance; o escritor isola-se, é um solitário. “Escrever um romance significa levar o incomensurável aos seus últimos limites na descrição da vida humana” (p.32). Os elementos que compõem os modos de vida da burguesia ascendente do século XIX foram fundamentais para a invenção do romance, cujas linhas de formação remontam à Antiguidade.

A narrativa oral passa por novos deslocamentos, pautados pela informação e pela notícia. O início do século XX assistiu ao aparecimento do rádio e, mais tarde, da televisão. No rádio, a prática de contação de histórias é apropriada pelas narrativas novelescas; surge também o noticiário falado, em que os relatos sobre os acontecimentos passaram da superfície impressa para as ondas eletromagnéticas que se propagam pelo espaço, recebidas em cada casa, quase ao mesmo tempo em que eram emitidas. A voz, a entonação, o ritmo, a altura e as pausas voltam a fazer parte de uma comunicação não presencial, proferida de um para muitos. A oralidade, nos moldes da ordem informativa, precisa ser plausível, comprovada e “compreensível por si própria. [...] Cada manhã somos informados sobre o que acontece em todo o mundo. E, no entanto, somos tão pobres em histórias maravilhosas” (p.34).

A oralidade é portadora da novidade, ao mesmo passo em que é crivada pela ordem da verdade; no caso da informação, esta é subsidiária da escrita, e não mais da fabulação ou da transmissão das experiências das coisas da vida. As comunidades de ouvintes alojam-se nas casas, em suas salas ou cozinhas, e compartilham, num ritual

privado, o que antes se dava no espaço público, acompanhado de conversas, debates e discussões. Agora, trata-se de ouvir, assim como de ler e ruminar, no ambiente privado, circunscrito pelas paredes da casa. A audição e a leitura são práticas privadas e, em geral, solitárias. Assim a linguagem se objetiva: “o sujeito da escritura é o senhor, e o trabalhador que usa outra ferramenta, além da linguagem, será Sexta-Feira” (CERTEAU, 1994, p.230). A lei da escritura, portanto.

O interminável jogo de fabricações escriturísticas produz corpos e leitores, atravessados pela palavra verdadeira ou fabulatória: “escritura que se maquina indefinidamente e não encontra nunca a não ser a si mesma” (p.243). A linguagem como lugar do impossível, da comunicação que se supõe produzir e que só seria possível no encontro carnal, movido pelo desejo. “Entre desejantes, só resta amar a língua que substitui sua comunicação” (p.245). Trata-se aí de uma referência a Marcel Duchamp, como protagonista de uma ficção teórica sobre a linguagem, “do outro impossível e da escritura entregue a seus próprios mecanismos ou às suas ereções solitárias [...] ilusório sacramento do real, espaço de risadas contra os postulados de ontem. Aí se desdobra o trabalho irônico e meticuloso do luto” (p.245).

Se escritura fabulatória ou ficção teórica, tanto faz: todas as escrituras são atravessadas, em algum momento, pela invenção do leitor como interlocutor preposto, destinação do gesto de escrever. Maurice Blanchot (2011) afirma que a leitura faz com que a obra se comunique: “é ser um dos dois polos entre os quais jorra, por mútua atração e repulsa, a violência esclarecedora da comunicação” (p.216). Se há diálogo entre os dois polos, ele é da ordem do

combate de exigências mais indistintas, a intimidade dilacerada de momentos irreconciliáveis e inseparáveis. [...] Comunicação em que é o obscuro que deve fazer-se dia algures na obscuridade, revelação onde nada aparece, mas onde a dissimulação se faz aparência (p.216).

O leitor já está presente na gênese da obra, no gesto mesmo de quem escreve e põe-se a escrever por oposição a si mesmo. Relação produzida por uma tensão, que exige que os opostos saiam de suas posições; escritor que abriga um leitor, e que se põe, por sua vez, a escrever. Escrita e leitura como infinitas variações do devir. Mas

a própria obra é comunicação, intimidade em luta entre a exigência de ler e a exigência de escrever, entre a medida da obra que tende para a impossibilidade, entre a forma onde ela se apreende e o ilimitado onde

ela se recusa, entre a decisão que é o ser do começo e a indecisão que é o ser do recomeço (p.215).

Em certo sentido, trata-se de uma leitura que é da ordem da impertinência, pois que é o gesto do corpo que perverte o escritor para decifrar, compreender e interpretar. Leitura, porém, que se insinua na escritura como ato: não antecede a experiência da escrita e não ocorre apenas quando a obra está pronta, mas a atravessa tal como o pensamento que forja o encontro entre forma e conteúdo; como gesto sensual, de corpo que transtorna a escrita enquanto acontece.

A propensão à leitura total – que decifra, cartografa, mapeia, examina, interpreta –, proposta como ação que antecede a escrita, é uma das linhas possíveis que atravessa o exercício daquele que se põe a escrever. De algum modo, tal como Crusoé coloniza a ilha pela escrita, a leitura total coloniza o escrito pelos regimes de saber que regulam o olhar-leitor. O ensino disciplina o leitor, ao utilizar-se das obras acabadas para que figurem como modelos, formas e estruturas, e não para que se exponham tão somente como escrituras a serem lidas, atualizadas pela experiência de cada leitor – este, sujeito histórico, em devir. Há algo que se insinua como violência na proposição de uma leitura totalizante das formas e dos sentidos.

A leitura, como ato inscrito na modernidade, faz-se por uma separação definitiva entre a oralidade e a escrita. Há o texto que se multiplica indefinidamente e que, em cada página impressa, inventa um leitor. Há um leitor que reproduz ou inventa, a cada página impressa que lê, um texto; leitor que pode inventar-se como leitor e escritor a cada leitura, ou, de outro modo, que se faz leitor e escritor da ordem, da reprodução, como crítico de museus e de bibliotecas infinitas.

Os postulados remetem à invenção do leitor de uma obra. Assim como aquele que escreve – que sempre escreve o mundo –, o leitor é aquele que se põe a ler o mundo pelas palavras de um outro. Invenção de um lugar político e de uma ação que, se levada ao limite, desloca o que se faz na intimidade para a praça pública, lugar que congrega a diferença das vozes que ali se fazem ouvir; lugar político a ser inventado, a cada ato de leitura, caso não se submeta aos limites que prescrevem as interioridades psicológicas do escritor-leitor.

Constituem-se diferentes subjetividades nas relações entre a narração e o ouvinte, entre a escritura e o leitor. Benjamin (1992) diz: “a experiência está em crise e assim continuará indefinidamente” (p.28). De outro modo, poderíamos perguntar sobre o tipo de experiência que atravessa o escritor-leitor da narrativa moderna, ou, ainda, de que forma se constitui, na experiência da escrita e da leitura, o sujeito.

A fim de indagar sobre a função-autor, Foucault (2001e), em seu artigo intitulado *O que é um autor?*, organiza tal pergunta de maneira diversa:

Como, segundo que condições e sob que formas alguma coisa como um sujeito pode aparecer na ordem dos discursos? Que lugar ele pode ocupar em cada tipo de discurso, que funções exercer, e obedecendo a que regras? Trata-se, em suma, de retirar do sujeito (ou do seu substituto) seu papel de fundamento originário, e de analisá-lo como uma função variável e complexa do discurso (p.287).

Pode-se pensar, a partir da emergência da escrita como prática mítica moderna, que a escritura e a leitura se constituem numa mesma superfície, assim como escritor e leitor se constituem num mesmo corpo, o que faz emergir outros sentidos para a experiência com a palavra. Nesse movimento, a palavra escrita é territorializada, compondo *corpus* objetivados por meio de leitura, análise, investigação, classificação, ordenamento e tipificação.

1.2 A escrita legislada e uma escrita-devir

Na medida em que a língua é pressuposto da constituição de uma nação, ela é submetida a normas, padrões e regras que têm em vista o fortalecimento de uma identidade nacional; a linguagem escrita é a expressão formal dessa identidade. Há que se produzir uma unidade linguística, a qual depende da assimilação das normas escriturísticas, marcas fundamentais do processo civilizador. No caso da educação, considera-se que a criança, para superar os estágios comandados pelos desejos mais primitivos, necessita dominar os códigos da cultura civilizada, dos quais a escrita é uma das marcas mais expressivas. Assim, ao mesmo tempo em que a linguagem escrita é engendrada pela necessidade de formação da nação, ela habilita cada um a participar do mundo civilizado. Ou seja, a escrita é a carta de habilitação para o exercício do pensamento e cria condições para que seja possível adiar a realização imediata de

desejos em troca do planejamento e da aquisição de técnicas que possibilitam a eficácia das ações.

De acordo com Norbert Elias (1993),

O homem é um ser extraordinariamente maleável e variável. As mudanças que ocorrem nas atitudes humanas aqui discutidas constituem exemplo dessa maleabilidade. Ela, de modo algum, se limita ao que em geral diferenciamos como o “psicológico” e o “fisiológico”. O “físico”, também, está indissolivelmente ligado ao que denominamos “psíquico”, modelando-se de forma variada no curso da história de acordo com cadeias de dependências que se estendem ao longo da vida humana. Poderíamos pensar, por exemplo, na modelação dos músculos faciais e, portanto, da expressão facial, durante a vida da pessoa, ou na formação de centros de leitura e de escrita no cérebro. O mesmo se aplica àquilo que nos referimos com termos tão reificadores como “raciocínio”, “razão” ou “compreensão”. Nada disso existe – embora nosso uso das palavras sugira ao contrário – relativamente imune à mudança sócio-histórica, da maneira como, por exemplo, existem o coração e o estômago (p.230).

Elias discute a emergência do autocontrole como um regime sob o qual o homem moderno é fabricado, regime que funda hábitos de pensar e de agir. De acordo com ele, subitamente surge a entidade *superego*, representante da cultura formal, civilizada e modeladora das forças compreendidas como selvagens e instintivas que constituem o humano. Tal entidade seria responsável por movimentos que conduzem cada um de nós a querer saber como fazer para conseguir dominar certas habilidades sociais, cognitivas e comportamentais. Assim, a experiência do homem moderno, segundo Elias, seria comandada pelo *superego*, instância subjetiva do processo civilizatório. Essas ideias são atribuídas aos estudos de Sigmund Freud, que, mais do que compor um complexo conceitual para analisar a constituição subjetiva, acabou por produzir uma cultura da subjetividade, comandada por instâncias pré-culturais (desejos primitivos) e culturais (passagem do primitivo ao civilizado). Elias faz referência a tais conceitos para analisar a instituição das práticas culturais e civilizatórias responsáveis pela constituição do sujeito moderno.

A partir das relações apontadas por ele para se pensar o sujeito na cultura, uma questão aqui se formula: seria a escrita formal correspondente às funções de uma entidade como o *superego*, ou seja, um conjunto de forças morais inibidoras que se

desenvolve sob a influência da educação durante o processo de socialização, equiparado às funções da Lei?

Trata-se de pensar nessas ideias como relevantes para a constituição de um aparato discursivo contemporâneo, na medida em que agregam forças instituintes dos discursos que vicejam no campo educacional: escrita como prática constitutiva da educação formal, que marca a passagem da barbárie para a civilização; como colonização da experiência; como prática mítica da cultura ocidental; como força de uma cultura letrada; como emergência de práticas produzidas pelo pensamento formal e pelas demandas de uma comunicação verbal eficaz; como alicerce para constituição do processo de socialização, este pautado sobre critérios de identidade e da unidade linguística patrocinada pela norma culta e pelas formas aceitáveis para os discursos em circulação.

Se tomarmos a escrita como prática exemplar, é possível imaginar um paradoxo político a partir do modo como o Estado organiza, cada vez mais minuciosamente, as práticas de inserção do indivíduo no mundo. Quanto mais civilizados os indivíduos se tornam por meio das práticas de ensino da escrita, mais distantes eles estão de uma inserção no mundo político, na medida em que se veem submetidos a maquinarias que, pelo modo como estão engendradas, individualizam e particularizam as experiências de cada um. Refiro-me não apenas à produção de formas a serem reproduzidas, mas aos processos, tanto psicologizantes, quanto utilitaristas, que incidem nas práticas de ensino da língua.

O pensamento sobre a escrita favorece as dicotomias. De um lado, estariam os regimes de controle em nome da formação e das possibilidades de registro, de unidade da língua em meio à variedade de formas, de produção da memória, das práticas científicas e informativas, sob a chave do gênero e da norma; do outro, a possibilidade de, na e pela escrita, produzir-se a diferença, aquilo que não é imediatamente apreensível e cooptado pelas racionalidades modernas. O movimento da língua também se produz nos *contramovimentos*, por manifestações que resistem à captura, por desprezo ou oposição aos preceitos e como um jeito de estar em jogo, no acontecimento. Para além das dicotomias, porém, talvez seja frutífero pensar que há tensões, atravessamentos, deslocamentos e outras linhas de escrita que se produzem como rizoma; invasivas, alastram-se, transmutando formas e sentidos, criando tanto outras

possibilidades de práticas de escrita como modos de subjetivação. Não se sabe que escrita é essa, pois que ela não pertence; acontece. “Para cada ‘mundo’ existe um antimundo e um contramundo. Para todo não mundo, uma passagem. Implosão e explosão contínuas, instabilidade perpétua” (PESSANHA, 2009, p.26).

O pensamento pedagógico tende a ignorar os movimentos, as tensões e a agonística, pois reduz a complexidade dos processos de criação por meio de ações estratégicas de planificação de objetos multidimensionais. Não se trata de tentar preconizar uma forma qualquer, mas de problematizar a criação de procedimentos de reprodução, cópia, mimetização e tradução da escrita por meio de formas lineares e prescritivas, o que só é possível se o gesto da escrita for jogado para o campo da experiência.

São múltiplas as práticas de escrita que atendem a finalidades forjadas, nos dias de hoje, pela lógica imperativa da comunicação; tais práticas são demarcadas como regimes cognitivos, ou seja, modos de condução do pensamento que correspondem a determinadas racionalidades contemporâneas. Podemos desdobrar essa ideia a partir da noção de *regimes de escrita*, os quais criam condições de enunciação e visibilidade no interior de alguns agenciamentos: formativos, comunicativos, científicos, literários e jurídicos. Tomar a escrita como um regime significa considerar as práticas contemporâneas a ela relativas como modos engendrados a partir de determinadas racionalidades. Não se trata de categorizar ou de extrair formas para além daquelas que se instituem cotidianamente, mas de percebê-las e de indagar como são ditas, analisadas, enquadradas e transformadas em formas descritíveis e analisáveis.

O que está em questão, portanto, não é a escrita apenas como conjunto de enunciados, mas como efeito de racionalidades forjadas em determinada formação histórica; em outras palavras, escrita como um regime que põe em funcionamento as racionalidades presentes nas diferentes formações discursivas que compõem o dispositivo de ensino, e que é, ao mesmo tempo, efeito de tais regimes. A escrita é tanto a forma de um conteúdo – o visível – como o dizível, composto dos enunciados que dão vida às formas. Assim, ela não apenas é constituída por relações de força que forjam uma formação, como também constitui, ela própria, uma máquina de saberes composta por formas materiais que produzem visibilidade aos enunciados. A escola, a literatura e a informação são agenciamentos, tal como a escrita: formações concretas que

constituem campos sociais e políticos nos quais nos subjetivamos. A escrita não é somente uma ferramenta de comunicação ou de expressão de pensamentos e significados, mas faz parte de um agenciamento histórico que congrega o que se disse e o que se quer dizer, por meio de formas reificadas – tais como os gêneros discursivos – e daquelas que as excedem, que as transtornam e que acabam por afirmar a diferença.

Assim, trata-se de pensar na escrita como um regime que, no dispositivo de ensino, é forjado para atender a uma urgência, operando uma função estratégica dominante. Composto por elementos heterogêneos que se põem em jogo, pois cada efeito “estabelece uma relação de ressonância ou de rearticulação com os outros” (FOUCAULT, 2000d, p.244), ele sofre mutações que atendem às forças da finitude. Escrita-função, forma e conteúdo, ferramenta e objeto da linguagem: no dispositivo, o ensino da escrita funciona como um regime que se define “para o visível e para o enunciável, com suas derivações, suas transformações, suas mutações” (DELEUZE, s/d). Constituído por linhas de forças que tendem tanto para a estabilização como para a transformação, o regime de escrita é efeito de “flechas que não param de entrecruzar as coisas e as palavras, levando adiante a batalha entre elas”: poderes, saberes, subjetivações.

O que aqui se pretende, portanto, é pensar o ensino da escrita como um dispositivo em que práticas, discursos e instituições – os quais se promovem como articulados, embora não homogêneos e tampouco comandados por uma única força – traçam uma maquinaria de produção de subjetividades. Ou seja, os sujeitos não pré-existem aos discursos, às instituições e às práticas; ao contrário, é nesse arranjo sempre cheio de nós, entremeios e espaços em constituição que os indivíduos se tornam o que são. Não se trata, assim, de uma dimensão pré-existente aos sujeitos, pois, de alguma maneira, cada um se constitui e é constituído em meio a agenciamentos, ou nos dispositivos que agenciam o que devemos ser. Portanto, deve-se considerar a força dos discursos, das práticas e das instituições que compõem os dispositivos responsáveis por fabricar a vida que vivemos – neste caso, por meio do ensino da escrita.

Trata-se aí de discursos que se confrontam em meio à luta por regularidades e verdades estabilizadas, e que provocam rupturas a partir da afirmação de novas positivities. A esse respeito, cabe mencionar uma passagem de Foucault (2000b) que sintetiza sua proposta de análise do discurso:

assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo de rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante (p.70).

Ainda, ele divide a análise em duas modalidades: a *crítica*, que se ocupa dos processos de rarefação, mas também de reagrupamento e de unificação dos discursos, e a *genealógica*, que estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular.

O modo como os documentos são analisados neste trabalho apenas se orienta pelas referências apontadas acima, já que elas se mostram importantes como sinalizadoras, na medida em que se pretende apreender regularidades e recorrências que se estabilizam em movimentos discursivos ensejados em meio a confrontos, rupturas e afirmações.

O ensino da escrita, pensado como um dispositivo, operou de maneiras muito diversas ao longo da história da escolarização. Trata-se de um dispositivo que se conjura por decisões sobre *para que, o que, para quem e como* se deve ensinar; dispositivo que produz problemas pedagógicos e didáticos que instituem novas formas de ensino. Uma rede discursiva é engendrada, em que as linhas provenientes das ciências cognitivas e linguísticas são prevalentes, tanto para compreender de que modo a escrita se constitui, como para definir as características e as necessidades do indivíduo, forjado como sujeito que aprende a escrever.

Supõe-se que o ensino da escrita na escola não se constitui apenas como resposta às demandas do mundo. Há algo ali que se fabrica e que se justifica como resposta necessária a demandas externas, e que, ao mesmo tempo, produz uma lógica própria, interna ao fazer escolar. As diretrizes sobre *o que é preciso ensinar e como se deve fazê-lo* são, em parte, fabricadas dentro de uma usina de pensamentos que reúne crenças psicológicas, pedagógicas, sócio-históricas e didáticas. Trata-se de incidências que alimentam a lógica interna da instituição escolar, movida por aparatos avaliativos que incidem numa única ordem: a escrita que corresponde à eficácia comunicativa.

1.3 Breve histórico das propostas recentes para o ensino da língua

Desde a promulgação, em 1996, da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394), têm sido publicados diversos documentos com a intenção de regular, orientar, normatizar e guiar a ação dos professores em sala de aula, fornecendo-lhes parâmetros e diretrizes. O material tomado como objeto desta análise é proveniente da gama de documentos produzidos após a referida lei, os quais são aqui compreendidos como efeitos de um processo já em curso. Faz-se necessário, então, traçar um breve histórico das propostas governamentais referentes ao ensino da língua.

Até 1996, vigoravam os parâmetros da Lei nº 5.692, de 1971, os quais conduziram os currículos em direção à formação de cidadãos instrumentalizados para o mercado de trabalho. Assim, o ensino da língua esteve primordialmente voltado para a comunicação eficaz apoiada no aporte da teoria da comunicação, “minimizando-se, em relação aos conteúdos, os conhecimentos próprios ao ensino gramatical tradicional (o que caracterizaria, inclusive, um hiato em relação ao que anteriormente constituía essa disciplina)” (PIETRI, 2010, p.71). A ênfase recaía sobre os textos que circulavam na comunicação de massa, ensinando elementos de comunicação e funções da linguagem; “[...] dava-se ênfase, então, apenas a textos jornalísticos e publicitários, praticamente ignorando-se os literários. Havia, ainda, destaque para os textos não-verbais, charges e histórias em quadrinhos” (CLARE apud ROJO, 2008, p.88).

Em relação à década de 1980, a pergunta feita por Magda Becker Soares (2000) reproduz, de forma suficientemente clara, a principal preocupação didática no que se refere às questões que atravessavam o ensino da escrita:

Como agir sobre o texto do aluno, que, em seu processo de desenvolvimento das habilidades de uso da escrita, deve apropriar-se do escrever como busca de interlocução e de expressão pessoal, mas que precisa também aprender a observar as convenções que regem a construção de textos, nos diferentes gêneros de escrita? (p.49)

Com o apoio de teorias cognitivas de leitura e de teorias da linguística textual, o ensino da língua, baseado no texto como unidade de ensino, passou a ser suporte de análises gramaticais e textuais, com ênfase na estrutura e nos tipos textuais, bem como

em suas regras e normas. A produção de sentidos aí residia em segundo plano, quase que como efeito da análise estrutural (ROJO, 2008).

Motivadas por estudos da linguística, surgem novas propostas de ensino, as quais podem ser sintetizadas em quatro aportes: sócio-interacionismo ou concepção sócio-histórica da linguagem; noção de texto, produto do trabalho interativo vinculado às condições discursivas de produção; noção de variedade linguística; reorganização do ensino em torno da leitura, da produção de textos e da análise linguística (GERALDI; SILVA; FIAD apud PIETRI, 2005, p.40).

A Lei nº 9.394, promulgada em época de plena democratização do Estado, pretende a ampliação das expectativas formativas, ao afirmar o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A lei anterior (5.692/71) afirmava que

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. [...] No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira (BRASIL, 1971).

Assim, enquanto a lei de 1971 enunciava como propósito principal do ensino básico a formação para o mercado de trabalho, por meio da habilitação profissional no 2º grau, a mais recente dá maior atenção à continuidade do processo de formação. Em seu artigo sobre o ensino médio, a Lei nº 9.394 acrescenta enunciados que apontam para a continuação do processo de formação: prosseguimento dos estudos, “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”; “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Sendo assim, depreende-se que o currículo ganha uma força formativa mais ampla, não restrita à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

É importante destacar que a década de 1990 foi marcada pela instauração dos paradigmas neoliberais, instauração esta provocada pela entrada de órgãos de fomento representados pela UNESCO (*Organização das Nações Unidas para a Educação, a*

Ciência e a Cultura) e pelo BIRD (*Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento*), o que resultou em várias medidas para a promoção da reforma educacional. Elas foram responsáveis pela produção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e pela disseminação de avaliações dos diversos níveis do ensino, tais como o SAEB e o ENEM.

Esse novo conjunto de paradigmas e de medidas foi responsável também pela introdução da pedagogia das competências, a qual, de acordo com Émerson de Pietri (2005), direciona o ensino de modo a que “os indivíduos se adaptem à sociedade e às vicissitudes do mundo do trabalho, e estejam aptos a competir no interior da lógica do mercado” (p.43). Competência é compreendida como

a capacidade de mobilizar saberes de modo adequado à situação em que dada função deva ser desempenhada, o que exige concebê-la como possuindo um caráter flexível, leva à caracterização do ensino (visto mais como *aprendizagem*, segundo uma perspectiva piagetiana) como a apropriação de modelos a serem utilizados em circunstâncias específicas (p.43).

Nessa perspectiva, a escolha dos conteúdos disciplinares subordina-se à formação de habilidades e competências, ou seja, os conteúdos devem preparar o aluno para se adaptar e agir de acordo com as necessidades do mercado, uma vez que

as empresas têm necessidade de um investimento subjetivo, a nova organização do trabalho requer de uma parcela crescente dos trabalhadores que assumam responsabilidades, desenvolvam projetos, envolvam-se neles, sejam cooperativos, imaginativos, autônomos [...] (PERRENOUD, 2002, p.10).

É dentro dessa lógica que o ensino da língua passa a ter como centralidade os gêneros discursivos e textuais como “realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas” (MARCUSCHI, 2010, p.24), em oposição às abordagens tradicionais, responsáveis por um

[...] tratamento do sentido como significado literal e unívoco, a do trato autoritário e não dialógico do texto como voz de autoridade a ser reconhecida e assimilada (repetida); a do tratamento do texto unicamente como normativo, regrado, formatado, modelar, unidade gramatical (ROJO, 2008, p.92).

Substituindo aquela pautada nos tipos de texto (narrativo, descritivo, dissertativo-argumentativo), as propostas de ensino baseadas nos gêneros aparecem como capazes de desenvolver competências e habilidades de leitura, de escrita e de fala/escuta. “Todos os referenciais enfocam a linguagem e a *língua em uso*, por meio de *práticas situadas para a cidadania*, o que por si só já convoca as noções de texto, gênero e discurso” (p.77).

O processo de intervenção do Estado multiplica-se por diversos outros meios, a começar pela criação de órgãos responsáveis por orientar e formar professores para que as propostas curriculares sejam de fato implantadas. A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), por exemplo, foi criada em 1976, sendo subordinada à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Dentre suas atribuições estão, desde então, a elaboração, a execução e a normatização dos modelos curriculares para o Estado, bem como o permanente trabalho de qualificação de docentes e técnicos pedagógicos e administrativos da área pedagógica. Cabe a ela, ainda, o desenvolvimento de estudos para aperfeiçoar materiais e metodologias de ensino e supervisão, por meio de publicações e cursos de formação. Nessa linha, a partir de 2008, o Governo do Estado de São Paulo adotou uma série de materiais, como os *Cadernos do Professor*, distribuídos para professores de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e do ensino médio; trata-se de 76 cadernos organizados por bimestre, por série e por matéria que estabelecem o conteúdo a ser ministrado aos alunos. De acordo com a proposta publicada, o material foi elaborado com sequências didáticas e sugestões de trabalho nas quais o professor pode basear-se para desenvolver o conteúdo previsto³.

Outras mudanças curriculares também foram promovidas, com o apoio ampliado por redes de sustentação via publicações, cursos de formação de professores e a instalação de grandes processos de avaliação externa, os quais fornecem diretrizes minuciosas ao ensino de todas as áreas e, em particular, ao ensino da língua. Inicialmente, tais documentos afirmavam o propósito de oferecer referências para o ensino em cada área, com vistas a garantir a autonomia tanto da escola, como do professor. No entanto, a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* para ensino fundamental II e ensino médio afirma:

³ Informação disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIALDAESCO LA/CADERNODOPROFESSOR/tabid/1218/Default.aspx>>. Acesso em: 8 jun. 2011.

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente.

Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo (SÃO PAULO, 2008).

Observa-se, então, o aumento de um controle minucioso das ações pedagógicas na escola, o que se dá por meio de avaliações e da distribuição de materiais de orientação didática ao professor e de livros didáticos aos alunos de todo o país, como parte do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD). Ao mesmo tempo, amplia-se o leque de saberes que constituem o discurso das propostas de ensino em curso, principalmente, desde a década de 1980. Em suas diversas vertentes – a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática e a análise do discurso –, a ciência linguística teve uma forte entrada na composição do discurso sobre o ensino da língua, contribuindo com uma visão mais abrangente sobre a diversidade dialetal, com uma nova compreensão da função da gramática – mais descritiva, menos normativa e mais integrada ao texto – e, por último, com a concepção de língua como enunciação, contribuição esta que talvez seja a mais definitiva:

uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade, e até mesmo o ensino da gramática (SOARES, 2004, p.173).

2. Michel Foucault: movimentos de seu pensamento sobre a escrita

Mas ele, de modo algum, pretendeu apontar uma solução verdadeira ou definitiva; posto que a humanidade se desloca sem parar, sendo também que alguma solução atual revela logo que ela carrega seus perigos, toda solução é então imperfeita, e isso será sempre assim: um filósofo é aquele que, para cada nova atualidade, diagnostica o novo perigo, e mostra uma nova saída. Com esta concepção novíssima de filosofia, a verdade clássica está morta, enquanto que, da confusão historicista moderna se desprende nossa idéia de atualidade.

PAUL VEYNE

O pensamento de Michel Foucault desloca-nos daquilo que é dito como verdade, o que potencializa uma possível reflexão sobre o presente. Assim, a perspectiva, neste capítulo, é de que se possa esboçar uma exterioridade, um lugar que possibilite um ponto de vista capaz de análise. O desafio teórico-metodológico é o de configurar um estranhamento, mas não só isso; pretende-se também que seja possível, a partir de tal lugar, utilizar alguns dos conceitos engendrados no percurso do pensamento foucaultiano, tanto para problematizar, como para analisar. Não se trata apenas de uma apropriação de conceitos como se estes estivessem prontos para serem utilizados como ferramentas, mas de atentar aos procedimentos de análise. Com efeito, um dos aspectos mais interessantes do pensamento de Foucault é a maneira como seus conceitos mudam, ganham força, ampliam-se, deslocam-se, numa trajetória inquieta e problematizadora do próprio percurso.

Desse modo, a constituição de uma exterioridade não remete apenas à recuperação de instrumentos que possibilitem a análise; a operação analítica procura funcionar de modo articulado com os conceitos e procedimentos engendrados por Foucault. Há aí o exercício de composição de uma perspectiva multilinear constituída pelo que denominei como os três movimentos do pensamento foucaultiano sobre a escrita. Tal exercício, de largada, é insuficiente, uma vez que deixa de fora a riqueza dos processos de seu pensamento minucioso e, ao mesmo tempo, explosivo. Porém, como o tema deste trabalho é a escrita, trata-se de buscar como alguns de seus conceitos podem articular-se à análise aqui em curso.

É possível dizer que o interesse de Foucault pela escrita apresenta diferentes eixos ao longo de seu percurso de pensamento, conforme aponta Roberto Machado (2001); tal temática foi por ele pensada no que concerne às seguintes questões: linguagem e literatura, discurso e enunciado, e governamentalidade, na perspectiva da genealogia do poder e das formas de governo das condutas. À última dessas questões será concedida maior atenção, uma vez que se trata de um conceito central para fins desta análise; tal questão desdobra-se num quarto movimento, em que os estudos de Foucault sobre a governamentalidade voltam-se, mais especificamente, para a história da constituição das subjetividades que se forjam por meio dos cuidados e das práticas de si.

A intenção é operar com as ideias de Foucault não como produtos de fases que se superam, mas como intensidades, relevos e descontinuidades geradoras de perspectivas que se articulam, tramadas em explosões de pensamento. De alguma maneira, trata-se de pensar junto com ele, percorrendo um conjunto de forças-pensamento que diferem de acordo com a perspectiva de seu olhar, numa trajetória que convoca conceitos e procedimentos de análise sobre como se forjam as subjetividades contemporâneas. Os movimentos de seu pensamento deram-se pelo modo com que ele foi capaz de suspender verdades em busca da compreensão de como elas são produzidas. Paul Veyne (2009) menciona uma indagação de Foucault que nos aproxima de seus propósitos: “mas, na minha opinião, a questão é: o que faz com que a verdade seja tão pouco verdadeira?” (p.45-46). Em resposta, Veyne acrescenta: “a verdade ou, pelo menos, as verdades de cada época”.

A fim de melhor explicitar os conceitos de Foucault com os quais opero nesta análise, pois, apresento a seguir um panorama em torno de suas principais ideias relativas à escrita.

2.1 Primeiro movimento: a linguagem e a literatura

Em um texto intitulado *Linguagem e literatura*, Foucault procura explorar algumas definições sobre a literatura. Naquele momento, ele parecia tomado por um forte interesse pelo tema e, em especial, pela relação entre literatura e linguagem. Num esboço triangular, ele distribui linguagem, obra e literatura em cada um dos vértices. O

primeiro deles, a linguagem, é por ele definido como murmúrio de tudo o que é pronunciado, constituindo-se, ao mesmo tempo, pela existência (fato) das palavras e pelo próprio sistema da língua. No segundo vértice, encontra-se a obra, que retém o fluxo do murmúrio e fornece espessura aos signos e às palavras. Na outra ponta está a literatura que, segundo Foucault, só é possível a partir do século XIX, quando a escrita literária se desvincula da ideia de linguagem como representação. Tal literatura é feita da linguagem da ausência, do assassinato, da duplicação e do simulacro, ou seja, é constituída dela mesma como repetição e negação da própria literatura; ela o faz ao recusar a literatura dos outros, ao recusar aos outros o direito de fazer literatura, ao contestar a si mesmo o direito de fazer literatura e, ainda, ao recusar fazer ou dizer outra coisa que não seja o assassinato sistemático da literatura. É transgressão e repetição contínua de uma biblioteca, sendo que a repetição é também efeito de uma negação.

A obra só é literatura como ritual prévio que “traça o espaço da consagração das palavras” (FOUCAULT, 2001b, p.142), como ato literário. De resto, ela é ruptura, arrombamento da literatura; é fragmento, interstício virtual na superfície literária composta pela biblioteca. “É a distância que há entre linguagem e literatura, uma espécie de espaço de desdobramento, de simulacro” (p.147).

O Ulisses de *Odisséia*, por exemplo, é repetido e falseado por James Joyce, que inventa uma linguagem-fábula: fabulação da modernidade que acontece num único dia por meio da reinvenção de mitos-mortos, assassinados por Joyce. Literatura é morte ou além-vida feito de novo; uma invaginação, como a vida que se desdobra. Jogo de linguagem e, ao mesmo tempo, discurso sobre a literatura. Instalação de mitos que se perpetuarão na medida em que serão repetidos e transgredidos.

Ele afirma que a literatura se sustenta não na relação com o tempo, mas com o espaço: “se a sua função é tempo, seu ser é espaço” (p.168): rede sincrônica, quadro, paradigma, sucessão de elementos; ordem de palavras, de flexões e de concordâncias; arquitetura de sintaxes. Superfícies: “o que permite a um signo ser signo não é o tempo, mas o espaço” (p.168).

É possível pensar, a partir da ideia de que o espaço é o ser da literatura, que a escrita se constitui em imensas superfícies inventadas por palavras, signos, funções, sistemas e instituições. O que chamamos de literatura é apenas uma linha dentre tantas outras: descontínuas, de rupturas, de liberdade e de sujeição. Trata-se de uma linguagem

que, na escrita, constitui-se por linhas-fluxo dicotômicas, antagônicas, paradoxais, bifurcadas, fendidas, dobradas; tramas da interioridade ou simulacros de identidades, linhas virtuais, ambíguas, parasitas, reprodutivas, múltiplas, heterogêneas, que culminam em tensões e em jogos agonísticos provocados por constantes confrontos com aquilo que se pode, no pensamento e na invenção. Linguagem que acontece na possibilidade do Fora e na multiplicação do mesmo, num mesmo tempo e num mesmo espaço.

No artigo *O pensamento do exterior*, em que discorre sobre Maurice Blanchot, Michel Foucault propõe-se a capturar a literatura a partir da experiência do Fora, pensada pelo próprio Blanchot como o “poder da literatura de fundar sua própria realidade” (LEVY, 2003, p.13).

Pode-se pensar no Fora como um lugar, um espaço, uma superfície em que desaparece o sujeito que fala, exterior à linguagem, mas *na* linguagem. Dizer *na* linguagem é diferente de dizer *por meio* da linguagem, pois isto significaria que se serve dela como um instrumento para dizer o mundo, subordinado a finalidades expressivas ou comunicativas. Ou seja, se a linguagem é sua própria realidade, é também seu próprio Fora (p.54).

O ser da linguagem só aparece para si mesmo no desaparecimento do sujeito. [...] se em uma tal experiência é preciso passar para “fora de si”, é para finalmente se reencontrar, se envolver e se recolher na fascinante interioridade de um pensamento que é legitimamente Ser e Palavra. Discurso, portanto, mesmo se ele é, além de qualquer linguagem, silêncio, além de qualquer ser, nada (FOUCAULT, 2001d, p.222).

Tal perspectiva traz à tona a relação entre pensamento, linguagem e aquele que fala; ela nega tanto a hipótese representacionista da linguagem, quanto a centralidade do sujeito como agente do *eu penso*. Trata-se do *eu falo*, “uma abertura absoluta por onde a linguagem pode se expandir infinitamente, enquanto o sujeito – o ‘eu’ que fala – se despedaça, se dispersa e se espalha até desaparecer nesse espaço nu” (p.220). Um fluxo contínuo da linguagem, que “abre um espaço neutro onde nenhuma existência pode se enraizar: desde Mallarmé já se sabia que a palavra é a inexistência manifesta do que ela designa; sabe-se agora que o ser da linguagem é o visível apagamento daquele que fala”

(p.240); movimento de desaparecimento, como promessa ameaçadora, e de sua futura aparição.

É importante fazer aqui uma ressalva: ao englobar a literatura moderna nesse diapasão, não configuro tal movimento no confronto analítico-literário. Em primeiro lugar, não pretendo aqui colocar em causa a crítica literária. Além disso, nesta etapa do texto, ao tomar como referência o primeiro momento do pensamento de Foucault sobre a escrita, refiro-me a um tipo de linguagem, por ora literária, que se caracteriza por uma luta, uma desconstrução (ou tentativa de desconstrução, na condição de ato de escrita) da chamada *grande literatura*. Não se trata de uma forma, de uma estética *stricto sensu*, mas de um fluxo de linguagem que se dá no corpo da escritura, transtornando gêneros, enredos, tempo e espaço. Trata-se de pensar que a forma é efeito de um pensamento que se constitui na própria linguagem e que forja formas no plural, na diferença, no contratempo: formas prolongadas, distendidas por meio de tensões, ilimitadas para que a linguagem flua. O Fora expõe a ruptura com a onipotência da forma ou a possibilidade de um espaço em que a linguagem busca fluir na luta contra as estratégias de constrangimento em operação na cultura. Essa luta, em que a linguagem escrita é engendrada pela invenção de objetos e de sujeitos, confrontando categorias clássicas de cognição e produção de pensamento, dissolve a relação sujeito-objeto: dispersão do sujeito e invenção de um objeto por meio da linguagem, produzindo, no ato da escrita, sua dissolução, num movimento de construção e desconstrução.

No momento em que a linguagem escapa da representação clássica e é tematizada como significação na modernidade, a palavra literária se desenvolve, se desdobra, se reduplica a partir de si própria, não como interiorização, psicologização, mas como exteriorização, passagem para fora, afastamento, distanciamento, diferenciação, fratura, dispersão com relação ao sujeito, que ela apaga, anula, exclui, despossui, fazendo aparecer um espaço vazio: o espaço de uma linguagem neutra, anônima. O aparecimento ou reaparecimento do ser da linguagem é o desaparecimento do sujeito (MACHADO, 2001, p.115).

O jogo analítico proposto por Foucault apoia-se, pois, na possibilidade da expansão da linguagem ao seu infinito. Há nele a aposta numa ideia fundamental: a possibilidade de criação e de liberdade, possibilidade esta que se dá exatamente quando se desloca o sujeito do lugar de autor e passa-se a pensar a autoria não como processo

de criação, mas como sujeição a determinadas regras da instituição literária. Confrontam-se aí o anonimato e a autoria.

A autoria acontece na medida em que aquele que escreve supõe a si mesmo uma função: não a criação de ficções ou de narrativas, mas a constituição de uma obra, o que significa, sobretudo, um processo de constituição de unidade, de identidade, de edição, de publicação e de circulação. Assim, o autor doa sua assinatura para que a instituição controle a obra e sua própria produção. Na conferência *O que é um autor?*, Foucault (2001e) afirma que o “nome do autor não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser” (p.274). Trata-se muito mais de uma função, “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (p.274).

A função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização: ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, e várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar (p.279-280).

Destaca-se, ainda, uma importante função-autor, sediada no que Foucault denomina *relação de atribuição*. Tal função remete às seguintes perguntas relativas ao texto: de onde vem, quem escreveu, quando, em que contexto e a partir de qual projeto? A relação de atribuição supõe um lugar originário da escrita; ela permite, sobretudo, que se consiga “reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros”, estabelecendo uma “relação de homogeneidade ou de filiação, ou de autenticação de uns pelos outros, ou de explicação recíproca, ou de utilização concomitante” (p.273).

2.2 Segundo movimento: a arqueologia e o saber

Dos escritos sobre Raymond Roussel (FOUCAULT, 1999c) à conferência *O que é um autor?*, é possível perceber um movimento que desloca o interesse de Foucault pela literatura em direção à afirmação de seu projeto arqueológico, em vigor desde a publicação de *História da loucura*. Desde então, ele se dedicou a deslindar seu projeto, a ponto de escrever um trabalho metodológico – *A arqueologia do saber* –, publicado em 1969. A problematização foucaultiana sobre o saber sempre esteve atravessada pelo olhar sobre as forças do poder. Trata-se de ênfases, e é desse modo que pretendo lidar com a segmentação que ora se apresenta neste trabalho. Tanto a problematização sobre a produção da verdade quanto aquela sobre o poder são transversais em seu percurso de pensamento, que tem como objeto as formas em que, na história, constituem-se os sujeitos: sujeito do saber, do poder, da ética.

Em *A arqueologia do saber*, Foucault (2000a) dedica-se a articular o que havia exposto em *História da loucura*, *O nascimento da clínica* e *As palavras e as coisas*, num empreendimento conceitual e metodológico que funciona “como uma dobra reagindo sobre os livros anteriores” (DELEUZE, 1988, p.40). Ali, ele explicita conceitos centrais para a análise arqueológica, tais como enunciado (função), discurso (conjunto de enunciados, de regras; sistema de relações), materialidade discursiva (instituição), formação discursiva (positividade de um saber), prática discursiva e não discursiva, e arquivo. A perspectiva que desencadeia tal pensamento analítico é a de ruptura: olhar para uma espessura – no caso, para os discursos das ciências humanas – investigando, pelos jogos de relações, as condições de possibilidade da constituição dos saberes a partir da análise sobre o que dizem, como dizem e por que dizem o que dizem, ou seja, suas regras de formação, suas continuidades e descontinuidades (MACHADO, 2006).

Trata-se de pensar a partir do que emerge como regularidade ou diferença; ou ainda, trata-se de “descrever os afastamentos e as dispersões, desintegrar a forma tranquilizadora do idêntico” (FOUCAULT, 2000a, p.14). Nada além da materialidade dos discursos, de sua exterioridade. “A tarefa do arqueólogo é descrever, em termos teóricos, as regras que regem as práticas discursivas. Colocando a verdade e a seriedade entre parênteses, o arqueólogo opera num nível que é livre das influências das teorias e

das práticas que estuda” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p.114). O que dispara a discussão e a posterior definição do projeto arqueológico é a problematização da história, ou melhor, dos princípios e regras que regem as práticas de uma história global, “em que todas as diferenças de uma sociedade poderiam ser conduzidas a uma forma única, à organização de uma visão do mundo, ao estabelecimento de um sistema de valores, a um tipo coerente de civilização” (FOUCAULT, 2000a, p.15). Ao mesmo tempo, tal projeto inscreve-se “no campo em que se manifestam, se cruzam, se emaranham e se especificam as questões do ser humano, da consciência, da origem e do sujeito” (p.19).

Em uma entrevista publicada sob o título *Sobre as maneiras de escrever a história*, Foucault (2000e) explica a relação entre linguagem e discurso para a análise arqueológica:

Diferentemente daqueles que são chamados de estruturalistas, não estou tão interessado pelas possibilidades formais oferecidas por um sistema como a língua. Pessoalmente, estou antes obcecado pela existência dos discursos, pelo fato das palavras terem surgido: esses acontecimentos funcionaram em relação à sua situação original: eles deixaram traços atrás deles, eles subsistem e exercem, nessa própria subsistência no interior da história, um certo número de funções manifestas ou secretas [...] meu objeto não é a linguagem, mas o arquivo, ou seja, a existência acumulada dos discursos. [...] A arqueologia [...] é a análise do discurso em sua modalidade de *arquivo* (p.72).

Desde seus primeiros trabalhos, Foucault promoveu uma virada crítica em relação a uma análise que supõe o texto como uma superfície composta por camadas a serem investigadas, uma vez que ocultam verdades, dizem sempre outra coisa, carregam outros ditos não explicitados. Nesse sentido, ele questiona a atitude que investiga a verdade a partir do que o autor gostaria de ter dito, daquilo que foi escondido ou deixou-se escapar: “diante de qualquer coisa dita, supomos que se diz outra coisa” (p.69). Afirma Foucault que a crítica contemporânea toma o texto como efeito de relações entre seus elementos – palavras, frases, formas literárias –, “entre os quais é possível fazer surgir relações absolutamente novas, na medida em que eles não foram determinados pela própria obra” (p.69). Tal crítica recusa o “mito da interioridade”, ou “o cofrinho do tesouro que convém ir procurar no fundo do armário da obra” (p.69).

Se nessa altura Foucault refere-se à crítica literária, paralelamente e de maneira semelhante, ele recusa a interpretação hermenêutica como modo de desvelar significados originais e verdades ocultas, na história e na filosofia, para assumir a análise arqueológica, trabalho que inaugura em *História da loucura*. “[...] exatamente do mesmo modo como Foucault nunca foi um estruturalista, apesar de tentado pelo estruturalismo, ele estava além da hermenêutica, embora sensível a seus atrativos” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p.X). Ele escolhe tomar os textos como discursos a serem analisados em suas relações internas e externas, relações estas que se encontram em sua própria superfície: “quis fazer um trabalho de historiador mostrando o funcionamento simultâneo desses discursos e as transformações que davam conta de suas mudanças visíveis” (FOUCAULT, 2000e, p.75). Tal trabalho recusa tanto uma ontologia derivada do pensamento clássico, como outra derivada do pensamento materialista-dialético, ou, ainda, do estruturalismo, as quais, no limite, supõem a prevalência, no jogo de construção da verdade, de um sujeito cognoscente e de um objeto cognoscível já dados, ou de um sistema que daria conta não apenas de explicar, mas de produzir todas as relações.

Em um texto não publicado, escrito como preparação a uma conferência proferida em 1981, Foucault afirma que seu projeto consistia na tentativa “de recolocar o sujeito no domínio histórico das práticas e dos processos no qual ele não cessou de se transformar”, o que requer “desvencilhar-se dos equívocos de um humanismo tão fácil na teoria e tão temível na realidade; tratava-se também de substituir o princípio da transcendência do ego pela busca das formas de imanência do sujeito” (FOUCAULT apud GROS, 2004, p.636). É preciso levar ao limite tal definição que ele próprio faz de sua trajetória analítica.

Contrariando a suposição de entidades supraexistentes (o *eu* e a *verdade*), Foucault prefere investigar *como* as verdades são produzidas e *como* os indivíduos se subjetivam por meio dos discursos verdadeiros (o *logos*) que circulam em cada tempo histórico, suspendendo a concepção clássica da relação entre sujeito e verdade. Em seu método arqueológico – e, posteriormente, arqueogenealógico –, Foucault propõe-se a realizar uma ontologia do presente, uma *antologia crítica de nós mesmos*: análise que procura diagnosticar como se constituem tanto a verdade como as subjetividades, ou

seja, investigar “os diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995b, p.231).

Sua aula inaugural proferida no Collège de France em 2 de dezembro de 1970 – *A ordem do discurso* – é emblemática, pois afirma o movimento que leva ao que aqui destacamos como o segundo eixo de seu pensamento sobre a escrita, e já sinaliza a passagem para o terceiro eixo, em gestação desde o início: o do poder. Em suas palavras, o discurso será por ele tratado “não apenas como aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2000b, p.10).

O discurso não é apenas a expressão de lutas, ou sua representação, mas é tanto objeto de poder quanto lugar de acontecimentos. A maquinaria discursiva passa por uma série de procedimentos de controle e de exclusão, externos e internos. Dentre os procedimentos externos, destacam-se três: a interdição, a separação (segregação da loucura) e a vontade de verdade. De acordo com Foucault, a interdição ocorre pelo tabu do objeto, pelo ritual da circunstância ou pelo direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala. O segundo procedimento externo dá-se pela segregação de discursos proferidos, por exemplo, pelo insano; cada tempo promove seus procedimentos de separação, produzindo instituições especializadas tanto para escutar – ou silenciar –, quanto para manter a separação. Por sua vez, o terceiro procedimento ocorre pela identificação do discurso verdadeiro e do discurso falso, ou seja, pelas formas por meio das quais se institucionaliza a vontade de saber.

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (p.17).

Os procedimentos de controle interno submetem outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso. Dentre eles, destacam-se dois que, de certa maneira, relacionam-se pelo jogo da identidade: o comentário e a autoria. É preciso considerar que, no limite, pode ser complicado separar o comentário do discurso original, que pode

ter-se constituído também como comentário de outro e assim por diante. Talvez seja mais adequado pensar na *função* comentário, ou em práticas que repetem indefinidamente o que um dia foi dito e permitem construir novos discursos: “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (p.26), conclui Foucault. A função-autor – como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações e como foco de sua coerência – exerce o controle interno exatamente por limitar o acaso “pelo jogo de uma *identidade* que tem a forma da *individualidade* e do *eu*” (p.29).

Outro procedimento de controle e limite dos discursos dá-se pela organização das disciplinas que, segundo Foucault, opõem-se tanto ao princípio do autor como do comentário, na medida em que constituem uma espécie de sistema anônimo, composto “por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (p.30). Além de um sistema anônimo, a disciplina existe enquanto é capaz de produzir a novidade, na forma de proposições, descobertas, atualizações, ao contrário do comentário, que se alimenta da repetição.

Ainda, no plano da produção da verdade, não basta dizer o verdadeiro; o discurso precisa estar inscrito no âmbito discursivo da verdade, ou seja, precisa obedecer a uma *polícia discursiva* que deve ser reativada em cada um dos discursos proferidos (p.35). Novamente o jogo da identidade é acionado, produzindo os limites do *que* e do *como* algo pode ser dito no âmbito da disciplina.

Foucault admite a existência, ainda, de um terceiro grupo de procedimentos de controle dos discursos, dessa vez dirigidos a regular o acesso a eles. Tais procedimentos são agrupados em *rituais da palavra*, *sociedades do discurso*, *grupos doutrinários* e *apropriações sociais*. O *ritual* define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam, além de delimitar os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso, determinando papéis e propriedades singulares para quem fala (p.39).

As *sociedades do discurso* funcionam para proteger, defender e conservar o discurso por meio de um jogo de segredo e divulgação.

É bem possível que o ato de escrever tal como está hoje institucionalizado no livro, no sistema de edição e no personagem do

escritor, tenha lugar em uma “sociedade do discurso” difusa talvez, mas certamente coercitiva. A diferença do escritor, sem cessar oposta por ele mesmo à atividade de qualquer outro sujeito que fala ou escreve, o caráter intransitivo que empresta a seu discurso, a singularidade fundamental que atribui há muito tempo à “escritura”, a dissimetria afirmada entre a “criação” e qualquer outra prática do sistema lingüístico, tudo isto se manifesta na formulação (e tende, aliás, a reconduzir no jogo das práticas) a existência de certa “sociedade do discurso” (p.41).

Os *grupos doutrinários* tendem, ao contrário, a difundir os discursos, e é pela partilha de um conjunto de discursos que se define o pertencimento de um indivíduo ao grupo. Mas, ao mesmo tempo em que liga os indivíduos a certos tipos de enunciação, a doutrina lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros (p.43).

Por último, num nível muito amplo, há a distribuição dos discursos, por exemplo, nos sistemas de educação, que mantém ou modificam as “*apropriações dos discursos*, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (p.44). Bem como a escritura – a dos escritores –, que está inscrita em jogos semelhantes de controle dos discursos, o sistema educacional promove o ritual da palavra, qualifica e fixa os papéis dos indivíduos que falam, constitui um grupo doutrinário, ainda que difuso, distribui e faz a apropriação dos discursos com seus poderes e saberes. Os sistemas institucionais, conclui Foucault, constituem, sob certos aspectos, sistemas de sujeição ao discurso (p.45).

Após ter definido os procedimentos de rarefação dos discursos, Foucault passa a organizar um modo para sua análise dos discursos. Em primeiro lugar, propõe uma atitude de pensamento, fundamental para que se empreenda qualquer confronto com os discursos: “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (p.51). É preciso, sobretudo, suspender a ideia de sujeito fundante, bem como a de experiência originária, que atribui à história o papel de mera explicitação após a qual as ciências encontrariam, finalmente, seu fundamento (p.47). “As coisas murmuram, de antemão, um sentido que nossa linguagem precisa apenas fazer manifestar-se; e esta linguagem, desde seu projeto mais rudimentar, nos falaria já de um ser do qual seria como a nervura” (p.48). O discurso seria nada mais do que um jogo de escritura, de leitura e de troca, que põe em

jogo os signos. “O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante” (p.49).

O primeiro gesto deveria ser uma *inversão*, ou seja, reconhecer o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso: autor, disciplina, vontade de verdade. Além disso, não se trata de devolver ao discurso aquilo que dele teria sido recalcado, suprimido, represado, restituindo-lhe a palavra. “Os discursos devem ser tratados como práticas *descontínuas*, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (p.53). Em terceiro lugar, não se deve transformar o discurso num jogo de significações prévias que devemos decifrar. O princípio da *especificidade* supõe que devemos conceber o discurso como “uma violência que fazemos às coisas”, e “nesta prática os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade” (p.53). Por último, em vez de “passar do discurso para seu núcleo interior ou escondido, para o âmago de um pensamento ou de uma significação que se manifestariam nele”, deve-se “passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras” (p.53).

Em síntese, a análise deve considerar, como seus princípios reguladores, a noção de acontecimento e a de série, “com o jogo de noções que lhes são ligadas; regularidade, casualidade, descontinuidade, dependência e transformação” (p.57); bem como a noção de regularidade e a de condição de possibilidade. Mas, o que se entende por *acontecimento*, talvez um dos conceitos mais importantes desse modo de fazer análise? Podemos tomar a síntese de Foucault como ponto de partida:

Certamente acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material. Digamos que a filosofia do acontecimento deveria avançar na direção paradoxal, à primeira vista, de um materialismo incorporeal (p.58).

Foucault afirma uma filosofia que não se apoia na existência de uma razão primeira, de uma verdade latente que se originaria de um ser fundante. O acontecimento discursivo dá-se nas “cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis” (p.58). Relação entre regularidade e

ruptura, entre o discurso e sua atualidade, o acontecimento produz-se tanto na descontinuidade como na singularidade. Há uma novidade na repetição do discurso. Há algo que se diz como se fosse o mesmo, mas que já não o é. Trata-se do descontínuo na regularidade do discurso.

Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações (FOUCAULT, 2000a, p.33).

Considerar o discurso como uma série de acontecimentos remete à dimensão dos estudos na história. De um lado, temos os historiadores do século XIX, que entendiam por acontecimento os grandes fatos: batalhas, mortes de personagens importantes, tragédias etc.; de outro, os historiadores que se interessam pela análise das estruturas, o que joga os acontecimentos para um segundo plano, como que para confirmar a análise estrutural. Foucault, por sua vez, entende por acontecimentos os fenômenos que atingem a população, relacionados a questões econômicas ou demográficas, como o controle da natalidade, o surgimento das ações de higienização, a psicologização dos comportamentos etc. (FOUCAULT, 2003a, p.256-257).

Enquanto a análise arqueológica, também denominada crítica, dedica-se a investigar os processos de rarefação, reagrupamento e unificação dos discursos, ocupando-se das instâncias de controle discursivo, a análise genealógica tem em vista sua formação dispersa, descontínua e regular. Nesse caso, trata-se de perscrutar as condições de aparição dos discursos, tanto seu crescimento como suas variações e rearticulações. Afirma ele, ainda, que uma perspectiva não anula a outra. “Entre o empreendimento crítico e o empreendimento genealógico, a diferença não é tanto de objeto ou de domínio mas, sim, de ponto de ataque, de perspectiva e de delimitação” (FOUCAULT, 2000b, p.66), o que põe em evidência as relações entre saber e poder.

Paul Veyne (2009) observa algo fundamental: só pensamos dentro das fronteiras do discurso do momento, como que num aquário, de cujas paredes nem nos apercebemos:

É certo que um discurso, com seu dispositivo institucional e social, é um *statu quo* que só se impõe enquanto a conjuntura histórica e a

liberdade humana não o substituem por outro; saímos da nossa redoma provisória sob a pressão dos novos acontecimentos do momento ou ainda porque um homem inventou um discurso e teve sucesso. Mas estamos apenas a mudar de redoma para nos situarmos numa nova redoma. Essa redoma em que o discurso é “o que poderíamos chamar de *a priori* histórico” (p.32).

2.3 Terceiro movimento: a governamentalidade

O conjunto de trabalhos em que Foucault engendra a empreitada genealógica talvez não seja de simples delimitação. Porém, há marcos importantes, tais como *Vigiar e punir*, publicado em 1975, e *A vontade de saber*, primeiro volume de *História da sexualidade*, de 1976. Nesses livros, ele empreende análises sobre as formas de ação da disciplina e da normalização na constituição do sujeito moderno, enfatizando o funcionamento dos dispositivos de poder. Após oito anos, em 1984, Foucault publicou *O uso dos prazeres* e *O cuidado de si*, completando a trilogia *História da sexualidade*.

Tudo então havia mudado, o quadro histórico-cultural e as chaves de leitura de sua história da sexualidade: não mais a modernidade do Ocidente (do século XVI ao XIX), mas a Antiguidade greco-romana; não mais uma leitura política em termos de dispositivos de poder, mas uma leitura ética em termos de práticas de si (GROS, 2004, p.614-615).

É importante dizer que os movimentos do pensamento de Foucault, com seus deslocamentos e transformações, apresentam uma coerência que pode ser observada por uma série de conexões: ou seja, os objetos, conceitos e procedimentos que num dado momento são disparados, já estavam presentes, de alguma maneira, em trabalhos anteriores: “O que ele faz emergir como pensamento novo, reencontra como o impensado da obra precedente” (p.624). Foucault era um pesquisador, um rato de biblioteca, e vivia em meio a análises de documentos; por meio delas, antevia movimentos posteriores, tal como a questão do poder, que desponta explicitamente no texto *O que é um autor?* e ganha relevância em *A ordem do discurso*. É possível supor que todo o trabalho de Foucault sobre o saber esteve impregnado do problema relativo ao poder, sobretudo seu interesse em relação aos modos de constituição do sujeito por meio dos jogos de saber e de poder, interesse este que traça uma linha transversal em

todo seu pensamento. Talvez estejam aí seus pontos de partida e de chegada, cada um engendrado num tipo de movimento de pensamento. Assim, é impossível depreender desse percurso um único modo de realizar a análise. Foucault foi esboçando desenhos conforme o objeto e o jogo de verdade que pretendia atacar, articulando e potencializando conceitos que serviam à análise em questão. “Parto de um problema nos termos em que ele se coloca atualmente e tento fazer sua genealogia. Genealogia significa que encaminho a análise a partir de uma questão atual” (FOUCAULT, 2004b, p.247). Há uma investida política em todo seu projeto, e é essa a perspectiva mais importante de seu pensamento, pois dela derivam seus movimentos, impregnados pela questão da liberdade, da constituição do sujeito e do governo dos outros e de si.

De acordo com ele, o primeiro volume de *História da sexualidade* constitui-se como uma “ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos do saber” (1995a, p.262). Já o segundo, seria uma “ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; o terceiro, uma ontologia histórica em relação à ética através da qual nos constituímos como agentes morais” (p.262).

Afirma Foucault que esses três eixos já estavam presentes em *História da loucura*. Além disso, o eixo da verdade foi estudado em *O nascimento da clínica* e em *As palavras e as coisas*; o eixo do poder, em *Vigiar e punir*; o eixo ético, em *História da sexualidade*. A atitude de pensamento disparadora de suas análises é a *problematização dos modos de constituição do sujeito*, ou *problematização do presente*, por meio da investigação sobre como se constitui o saber, como funciona o poder e como a ética cria modos de vida.

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (FOUCAULT, 2004b, p.243).

Da obra *Vigiar e punir*, destaca-se a emergência da disciplina como uma forte estratégia de produção do sujeito moderno. Isso porque, embora o século XXI seja o portador daquilo que se entende como a rebentação de uma era pautada em fortes valores produzidos pelo liberalismo econômico – valores que passam pelo assentamento de uma moral burguesa sob o regime das regras que definem o funcionamento da família, da sociedade e do Estado –, argumento que tais transformações se sustentam ainda sobre as bases do pensamento liberal que erigiu os Estados e a multiplicação das formas de governo. Assim, é impossível negar a afirmação de que *nunca fomos tão modernos*, ou de que vivemos na constante atualização do estatuto da modernidade. A eterna discussão sobre a disciplina, que se dá por meio das inquietações sobre a indisciplina, mostra mais uma face de nossa modernidade longe de ser superada por outra ordem de coisas. Observa-se que, atualmente, o problema da disciplina constitui-se por meio de sua face oposta, que convoca a necessidade de configurar novos dispositivos de monitoramento, controle e constituição de corpos e almas disciplinadas. Num tempo em que há mais flexibilidade na relação com o tempo e com o espaço, os corpos são conduzidos por dispositivos materializados sob diferentes formas, desde câmeras superpostas pelas ruas e casas, até as múltiplas dietas preventivas ou saneadoras. Talvez o olhar que atravessa os corpos nunca tenha sido tão minucioso e eficaz quanto hoje.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa unicamente não o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política” que é também igualmente uma “mecânica do poder”. [...] Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1987, p.119).

Trata-se de uma análise das minúcias, dos dispositivos quase invisíveis que configuram o campo de ação dos corpos. “E desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno” (p.121). “A disciplina é uma anatomia política do detalhe” (p.120), que se produz em paralelo aos processos de governamentalização que emergem da consolidação da razão do Estado moderno liberal, em curso a partir do

século XVIII. Quartéis, colégios, hospitais e fábricas são instituições desenhadas a partir de elementos muito semelhantes, tal como o quadriculamento do espaço: “a disciplina organiza um espaço analítico” (p.123) que permite a individualização dos corpos. Assim, a cerca, o quadriculamento, as codificações funcionais e a fila são elementos que produzem, ao mesmo tempo, o espaço e a *posição*, ou a distribuição dos corpos nos espaços segundo critérios úteis. Tais elementos forjam, portanto, agrupamentos criados por meio de diferentes classificações – por hierarquias, dificuldades, velocidades, tipologias físicas etc. –, operadas por comparações, punições, correções, recompensas e eliminações. Por isso a disciplina é eficaz na fixação tanto de valores, quanto de uma economia do tempo e dos gestos, viabilizada por múltiplas táticas que ligam o singular ao múltiplo.

Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada. Ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar “celular” (p.127).

Como técnica para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas, a disciplina responde a três critérios:

- tornar o exercício do poder o menos custoso possível (economicamente, pela parca despesa que acarreta; politicamente, por sua discricção, sua fraca exteriorização, sua relativa invisibilidade, o pouco de resistência que suscita;
- fazer com que os efeitos desse poder social sejam levados a seu máximo de intensidade e estendidos tão longe quanto possível, sem fracasso, nem lacuna;
- ligar enfim esse crescimento “econômico” do poder e o rendimento dos aparelhos no interior dos quais se exerce (sejam aparelhos pedagógicos, militares, industriais, médicos), em suma fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema (p.179-180).

No que concerne à pedagogia, é evidente a relação entre disciplina e distribuição do espaço escolar, e é interessante sublinhar a configuração que a disciplina impõe à distribuição do tempo: segmentação sucessiva ou paralela organizada segundo um esquema analítico, de preferência a partir de critérios de sucessão (do mais simples ao complexo); estabelecimento de séries “de maneira que cada indivíduo se encontra preso numa série temporal, que define especificamente seu nível ou sua categoria” (p.135). A

distribuição no tempo produz uma pedagogia analítica, compartimentalizada, hierarquizada, multiplicada por infinitos programas de ensino, tão melhores quanto mais detalhados.

Demia, bem no começo do século XVIII, queria que o aprendizado da leitura fosse dividido em sete níveis: o primeiro para os que aprendem a conhecer as letras, o segundo para os que aprendem a soletrar, o terceiro para os que aprendem a juntar as sílabas, para formar palavras, o quarto para os que lêem o latim por frase ou de pontuação em pontuação, o quinto para os que começam a ler o francês, o sexto para os mais capazes na leitura, o sétimo para os que lêem os manuscritos. Mas, caso os alunos fossem numerosos, seria necessário introduzir ainda subdivisões [...] Cada patamar na combinatória dos elementos deve-se inserir numa grande série temporal, que é ao mesmo tempo uma marcha natural do espírito e um código para os processos educativos (p.135).

A *prova* é o instrumento que medeia tais distribuições, uma vez que indica se o aluno atingiu o nível esperado, compara-o aos outros e diferencia as capacidades de cada um. Acrescenta-se à prova o *exercício*, “a técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas” (p.136). Como um instrumento tanto óptico como ortopédico, o exercício permite dirigir o comportamento para uma finalidade e, ao longo de uma série, define sua caracterização tanto em relação aos objetivos terminais como com relação ao comportamento dos outros indivíduos, sobretudo no que diz respeito a um tipo de percurso. O exercício, transformado em elemento de uma tecnologia política do corpo e da duração, voltado para a adoção de comportamentos desejáveis e para a correção dos indesejáveis, “não culmina num mundo além [salvação espiritual, por exemplo.]; mas tende para uma sujeição que nunca terminou de se completar” (p.137).

Nossa época é pródiga na ênfase da distribuição no tempo em troca de certa flexibilização da relação dos indivíduos com os espaços, na medida em que se investe nas estratégias de produção de séries e de níveis, apoiadas pelos aportes das pesquisas genéticas que enfatizaram o desenvolvimento dos indivíduos por estágios de aprendizagem, num “*continuum* temporal da individualidade-gênese” (p.136). Mesmo o presente debate sobre a implementação dos ciclos no lugar das séries que compõem a trajetória do ensino básico, por mais que se assemelhe a um avanço na relação com o *tempo de formação*, parece inócuo, uma vez que minuciosas prescrições já estão

previstas, tanto de acordo com a lógica da seriação e dos níveis, quanto em consonância com os regimes de pensamento que descrevem níveis de aprendizagem.

Em síntese, a disciplina, segundo Foucault, produz individualidades dotadas de quatro características:

é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), e combinatória (pela composição das forças). E para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza ‘táticas’” (p.141).

O conceito de dispositivo, conforme adotado por Foucault, é marcado pela descrição de uma máquina óptica – o Panóptico –, escolhida por ele para designar a arquitetura do espaço de acordo com a necessidade da vigilância, do controle dos corpos e do esquadramento dos espaços e dos tempos. Não se trata de uma artimanha metafórica, uma vez que o nascimento da disciplina foi marcado pela incursão de Jeremy Bentham, designado filósofo utilitarista inglês do século XVIII, na arquitetura dos espaços destinados tanto a aprisionar como a educar. Tal arranjo óptico tem como princípio uma visibilidade que favorece a inspeção contínua, cuja finalidade é que cada indivíduo internalize o que a torre teria por função: a vigilância do outro e a autovigilância. Assim é definido o sucesso de um dispositivo: ele deixa de ser percebido e é dado como necessidade que leva a um funcionamento naturalizado. A eficácia do dispositivo está relacionada à instalação de um estado de permanente visibilidade, inicialmente engendrado pela torre localizada ao centro que, aos poucos, vai-se tornando invisível. Mas todos sabem que ela está lá.

O peso das velhas “casas de segurança”, com sua arquitetura de fortaleza, é substituído pela geometria simples e econômica de uma “casa de certeza”. [...] Quem está submetido ao campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição (FOUCAULT, 1987, p.167-168).

De alguma maneira, as paredes físicas transformam-se em delimitações subjetivantes, na medida em que as linhas do saber as fortalecem. O louco não precisa

mais ser confinado entre quatro paredes, mas ainda assim continua a ser louco: neurótico, esquizofrênico, bipolar, maníaco, depressivo, psicopata, enfim. Os rótulos têm o poder, como que por magia, de levantar as paredes invisíveis que delimitam o comportamento de todos nós. À torre internalizada – por todos os seus protagonistas – resta garantir que cada um cumpra sua função e permaneça em seu lugar.

A escrita escolar, nessa perspectiva, pode ser pensada como uma máquina de observar, como mais uma das linhas que compõem o dispositivo óptico, na medida em que constitui um arquivo sobre cada indivíduo: diários, cadernos de ponto, relatos, relatórios de aproveitamento, registros de comportamentos, diagnósticos, prescrições, provas etc. Tal arquivo compõe um feixe luminoso estratégico constituído por três elementos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Máquinas que objetivam na medida em que produzem saberes sobre os indivíduos; máquinas de poder, que constituem as subjetividades.

Assim, a escrita disciplinar não está a serviço apenas dos métodos de identificação, assimilação e descrição, pois se estende numa série documentatória – “seriação, organização de campos comparativos que permitam classificar, formar categorias, estabelecer médias, fixar normas” (p.158) – que tanto põe em funcionamento uma maquinaria de saber que singulariza o indivíduo, como também compõe um arquivo sobre as populações, uma vez que “permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa ‘população’” (p.158).

A partir do cenário disciplinar, é possível pensar a escrita sob dois prismas: como uma tecnologia disciplinar inscrita nas forças da biopolítica, e como um dispositivo de governamentalidade, um diagrama que integra as tecnologias dos sistemas de símbolos, as tecnologias de poder e as tecnologias de si, em suas formas de enunciação e de visibilidade. Como forma visível, a escrita é uma maquinaria concreta, tal como a escola, o hospital, a prisão, o *shopping center*, as redes de comunicação digital ou as redes de transporte na cidade. Ela contém divisões e divide; é regulada por regras e produz regras; é um observatório social: “dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mas leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir” (p.173). É, pois, uma maquinaria da individualização que só é possível num campo de controle da população,

levando a cabo um processo de objetivação e de sujeição. Como tecnologia disciplinar, ela faz uma crônica dos déficits, das insuficiências cognitivas e comportamentais, das impossibilidades e carências, sendo produtiva na medida em que forja verdades sobre o indivíduo e que, num mesmo movimento, subjetiva-o.

Em seu livro dedicado ao pensamento de Foucault, Gilles Deleuze (1988) explora a ideia de dispositivo, enfatizando sua qualidade dinâmica, movente. Ali, ele retoma o conceito de poder como efeito de relações de força, como ação sobre ação. Tais forças, segundo ele, compõem o dispositivo – ou diagrama –, que é formado por duas formas: o visível e o enunciável:

Quando Foucault define o Panoptismo, ora ele o determina concretamente, como um agenciamento óptico ou luminoso que caracteriza a prisão, ora abstratamente, como uma máquina que não apenas se aplica a uma matéria visível em geral (oficina, quartel, escola, hospital, tanto quanto a prisão), mas atravessa geralmente todas as funções enunciáveis. A fórmula abstrata do panoptismo não é mais “vem sem ser visto”, mas *impor uma conduta qualquer a uma multiplicidade humana qualquer* (p.43).

Máquina concreta e abstrata, “quase muda e cega, embora seja ela que faça ver e falar”, o diagrama está inscrito na história, é instável e fluido, “não pára de misturar matérias e funções de modo a constituir mutações”. É uma máquina em devir, na medida em que produz a realidade, “um novo modelo de verdade” (p.44-46). Tanto as forças da resistência como aquelas geradas por novas necessidades mobilizam atualizações, produzem novos diagramas.

Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos em posição são como vetores ou tensores. Assim as três grandes instâncias que Foucault distinguirá sucessivamente, Saber, Poder e Subjetividade, não têm de maneira alguma contornos fixos, mas são correntes de variáveis em luta umas com as outras (DELEUZE, s/d).

A analítica do poder empreendida por Foucault é conduzida em torno de dois eixos: o corpo do indivíduo e a população. Em outros termos, ela vai das disciplinas à biopolítica, de modo que tais linhas não se excluem, mas, ao contrário, compõem-se no que Foucault veio a denominar *biopoder*, disciplinar e regulamentador, como uma tecnologia que tem a vida como objeto e objetivo. Decorre dessa analítica de poder a noção de governamentalidade.

A análise sobre a noção de governo, ou seja, sobre as técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens, sobre o “Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo” (FOUCAULT, 1997, p.101), imprime à noção *governamentalidade* significados distintos, e é preciso explicitá-los. O primeiro, conforme indicado abaixo, está relacionado a uma governamentalidade política associada à razão de Estado:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e [por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça na Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p.144).

Sobre essa acepção do conceito, Foucault afirma que “quem é governado são sempre as pessoas, são homens, indivíduos ou coletividades” (p.164). Pode-se concluir, então, que não é o Estado, como estrutura política, o objeto de tal governo, mas os próprios homens. Tal ideia decorre do poder pastoral, em que se presume que um chefe – um rei, um deus – seja pastor dos homens, à moda de um rebanho, concepção frequente no antigo Oriente mediterrâneo e ausente nos grandes textos políticos gregos ou romanos (FOUCAULT, 2003b, p.358). “O pastorado é um tipo de relação fundamental entre Deus e homens, e o rei de certo modo participa dessa estrutura pastoral da relação entre Deus e os homens” (FOUCAULT, 2008, p.166-167). A ação pastoral, particularmente a cristã, implica conhecer todo o rebanho e cada um; o pastor deve conhecer “não somente a localização das boas pastagens, as leis das estações e a ordem das coisas, mas as necessidades de cada um em particular” (FOUCAULT, 2003b, p.360). Assim, o poder pastoral, como componente (um prelúdio) da noção de governamentalidade, atribui a ela a função de governar, ao mesmo tempo, a todos e a cada um, o que se desdobra na direção da conduta cotidiana. Tal função institui práticas

e constitui saberes por meio dos procedimentos de individualização que lhe são próprios: jogos de méritos e deméritos; rede de servidões; redes contínuas de obediência – uma individualização por sujeições. Trata-se de uma individualização adquirida pela relação com uma verdade reconhecida, decorrente da produção de uma verdade interior, secreta e oculta; “identificação analítica, sujeição, subjetivação” (FOUCAULT, 2008, p.243).

Embora o tema do poder estivesse presente em todo o percurso de seu pensamento, Foucault nunca formulou uma teoria geral sobre ele, mas se ateve a analisar as diversas formas por meio das quais as diferentes formas de governo funcionam, e seus efeitos sobre as vidas. Assim, sua obra é resultado de deslocamentos, retomadas, sistematizações e atualizações. Ele criou conceitos, ferramentas de análise para compreender como os indivíduos se subjetivam e tornam-se o que são.

Foucault deixou claro que, para ele, tratava-se de apreender e analisar os modos de governo que emergem das relações entre os saberes, as estratégias de poder e a ética, compondo um feixe entre as tecnologias de dominação e as tecnologias de si. Tratava-se, assim, de analisar o poder não como um sistema unitário, organizado em torno de um centro, mas

como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos ou grupos – relações que têm como questão central a conduta do outro ou dos outros, e que podem recorrer a técnicas e procedimentos diversos, dependendo dos casos, dos quadros institucionais em que ela se desenvolve, dos grupos sociais e das épocas; os estudos já publicados sobre o enclausuramento e as disciplinas, os cursos dedicados à razão de Estado e à “arte de governar”, o volume em preparação, em colaboração com Arlette Farge, sobre as *Lettres de cachet* no século XVIII constituem elementos dessa análise da “Governamentalidade” (FOUCAULT, 1997, p.110-111).

2.4 Governamentalidade e subjetividade na escrita escolar

Outro aspecto que se desdobra da acepção de governamentalidade é analisado nos trabalhos dedicados à história da subjetividade, do cuidado ou das técnicas de si: “o governo de si por si na sua articulação com as relações com o outro (como é encontrado na pedagogia, nos conselhos de conduta, na direção espiritual, na prescrição dos modelos de vida etc.” (p.111). Não se trata de destacar uma necessária ambivalência

entre razão de Estado e indivíduo; ao contrário, tais facetas da análise complementam-se, compõem-se, embora se refiram a objetos distintos. Há aí o exercício de apreender uma racionalidade, um regime de pensamento responsável por difundir uma lógica que atravessa as vidas tanto das populações, quanto dos indivíduos: a saúde, o cuidado com o corpo, a segurança, a sexualidade, a educação e as formas de viver, às quais Foucault chamou de ética. Trata-se de analisar os modos de espraiamento do governo que possibilitaram a passagem da soberania para o Estado moderno.

Em um artigo escrito em 1982, intitulado *Tecnologias de si*, Michel Foucault (2004a) reitera que seu objetivo, por mais de vinte anos, foi o de “esboçar uma história das diferentes maneiras com que os indivíduos desenvolvem conhecimentos sobre eles mesmos em nossa cultura” (p.323). Em seguida, ele dispõe as principais tecnologias em quatro grupos, “cada um deles uma matriz de razão prática”:

(1) tecnologias de produção, que permitem produzir, transformar ou manipular as coisas; (2) tecnologias dos sistemas de signos, sentidos, símbolos ou significação; (3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito; (4) tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade (p.323).

De acordo com Foucault, foram as duas últimas tecnologias as que mais mobilizaram sua atenção nos últimos anos de trabalho, em que ele tentou “construir uma história da organização do conhecimento relativo tanto à dominação quanto a si mesmo” (p.324). É o contato entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si o que ele chama de *governamentalidade*. O binômio saber/poder, após ser elaborado por Foucault a partir do poder disciplinar e, mais tarde, da biopolítica, passa a ser pensado como forma de governo, como autogoverno e subjetividade.

Jorge Larrosa (1994) afirma que

a problemática do governo aparece já nas primeiras análises como historicamente desdobrada tanto no campo político (em relação à “arte de governar” e à “polícia”) quanto no campo moral (em relação ao “governo de si mesmo”), como no campo pedagógico (em relação ao “governo das crianças”), no campo “pastoral” (em relação ao governo

da alma, da consciência e da vida) e inclusive no campo econômico (“governo da casa” e da “riqueza do Estado”) (p.53).

Foucault identifica uma importante transformação da ideia de cuidado de si desde a Antiguidade, transformação expressa nos preceitos *cuida de ti mesmo* e *conhece-te a ti mesmo*. “Na cultura greco-romana o conhecimento de si surgiu como consequência do cuidado de si. No mundo moderno, o conhecimento de si constitui o princípio fundamental” (FOUCAULT, 2004a, p.329). Segundo ele, o *si* é um pronome reflexivo que possui dois significados: “*Auto* significa ‘o mesmo’, mas também conduz à noção de identidade. Esse segundo significado altera a questão ‘o que é o si’ para ‘qual é o fundamento no qual poderei encontrar minha identidade?’” (p.332). Essa questão remete a uma segunda: “Em que consiste esse cuidado [da alma]?” Se cuidar de si consiste em conhecer-se a si mesmo, o conhecimento de si torna-se o objeto da busca do cuidado de si, ou seja, deve-se cuidar de si por meio do exame da própria alma.

É importante considerar que o cuidado de si, na Antiguidade grega, “não era um conselho abstrato, mas uma prática difundida, uma rede de obrigações e serviços para a alma” (p.333). A meditação e a escrita são práticas de cuidado de si, em que o *si* é o objeto. Havia também, entre os estoicos, a *askêsis*, ou seja, um conjunto de práticas pelo “qual um indivíduo pode adquirir, assimilar e transformar a verdade em permanente princípio de ação” (p.344). A *askêsis* é composta por exercícios em que o indivíduo treina no pensamento e na realidade para ver como reage antecipando uma situação real: *meletê* e *gymnasia*. A primeira prática consiste em “imaginar a articulação de possíveis acontecimentos para testar sua reação – isso é meditação” (p.345). A segunda, *gymnasia*, consiste num treinamento a partir de situações reais induzidas artificialmente, com práticas de abstinência e de privação.

A prática da escrita entre os romanos dos séculos I e II intensificou-se, estando relacionada com a vigilância e com a autoanálise. A era cristã deu continuidade a essas práticas, com um sentido mais próximo da confissão e do “combate da alma” (p.337). No cristianismo,

cada indivíduo tem o dever de saber quem ele é, de tentar descobrir o que acontece em seu interior, de assumir seus defeitos, reconhecer as tentações, localizar os desejos, e todos são obrigados a revelar esses segredos, seja a Deus ou a outros membros da comunidade; e, portanto, de prestar testemunho, público ou privado, contra si mesmo.

As obrigações de verdade da fé e o si estão ligados um ao outro. Esse vínculo permite uma purificação da alma que seria impossível sem o conhecimento de si (p.350).

A partir das práticas cristãs, que pressupunham a salvação e a transformação de si, a verdade passa a ser alcançável apenas a partir da purificação da alma. Para isso, o indivíduo pecador deveria submeter-se a práticas de penitência e de purificação. Diferente das práticas de si gregas, as práticas de penitência cristãs têm como alvo “a recusa de si, a ruptura consigo mesmo” (p.353), e não o estabelecimento de uma identidade: “a revelação de si é ao mesmo tempo a autodestruição” (p.354) do penitente, que sobrepõe a verdade sobre si por meio da ruptura violenta e da dissociação.

Foucault observou também a existência de continuidades entre as práticas estoicas e as cristãs, como a *prestação de contas*, em que o indivíduo contabiliza e se interroga sobre sua conduta a fim de determinar o que lhe é vantajoso e o que lhe é prejudicial (p.354). As práticas cristãs acrescentam a obediência e a contemplação; obediência “como total controle do comportamento pelo mestre, não um estado autônomo definitivo” (p.355).

Mesmo quando se torna diretor, ele [o monge] deve preservar o espírito de obediência. Ele deve preservá-lo como um sacrifício permanente do controle total do comportamento pelo mestre. O si deve constituir-se como tal por meio da obediência (p.356).

A contemplação – direcionamento dos pensamentos continuamente para Deus – e a obediência compõem uma tecnologia de si voltada mais para o pensamento e menos para a ação. Há que se exercitar o pensamento pela “exploração da consciência”, para imobilizá-la e “eliminar os movimentos do espírito que desviam o indivíduo de Deus” (p.357). Por meio das práticas de exame de si, ocorre a inauguração da hermenêutica cristã de si; isso “implica que há algo escondido dentro de nós e que estamos sempre em uma auto-ilusão que oculta os segredos” (p.357). A confissão é uma prática da hermenêutica de nós mesmos, em que a verbalização permanente é uma das marcas da busca pela verdade. “O preço da verbalização permanente foi transformar em pecado tudo aquilo que não pode ser expresso” (p.359). No cristianismo, a revelação de si corresponde à renúncia de si mesmo.

Larrosa pontua que há continuidades entre as práticas de governo de si religiosas e as pedagógicas. As práticas de autoavaliação que compõem a avaliação formativa aproximam-se das técnicas de governo de si,

procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimentos de si por si” (FOUCAULT, 1997, p.109).

Nesse caso, a produção pedagógica do sujeito “já não é analisada do ponto de vista da ‘objetivação’, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da ‘subjetivação’” (LARROSA, 1994, p.54). Os dispositivos pedagógicos são definidos por Larrosa como “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (p.57).

As práticas de escrita na escola estariam dirigidas para a conquista de uma autonomia do pensamento, bem como da capacidade de expressá-lo. Ao lado da autoavaliação, que se constitui num ritual próximo da confissão, comparece um suporte psicologizante-cognitivista que atestaria, pelo sujeito em relação a si mesmo, sua capacidade de operar com os objetos de ensino, de modo a conquistar uma autonomia de pensamento e de capacidade de expressão. Vale lembrar que tal autonomia é entendida a partir dos regimes de verdade em ação no processo de escolarização, o que combina capacidades, competências e habilidades para lidar com as situações-problema criadas pela escola e pelos sistemas de avaliação que subjagam e atestam a validade do ensino.

Os ritos que envolvem as situações de escrita são acionados por procedimentos, em geral, instrumentais: responder, anotar, resumir, parafrasear, entre outros. Assim, formas que almejam atingir objetivos pedagógicos – memorizar, sintetizar, registrar, dizer com suas próprias palavras – são entendidas como operações cognitivas necessárias para o processo de compreensão e assimilação de determinado conteúdo. A escrita escolar está comprometida com as verdades veiculadas pelos discursos pedagógicos, tanto em relação aos conteúdos, quanto às formas e aos procedimentos que os processos de escolarização julgam imprescindíveis. Nesse sentido, ela é

individualizante, pois toma a palavra do aluno como uma expressão que se volta para ele mesmo; tal palavra funciona como índice de leitura do indivíduo que a profere, operando numa maquinaria que funciona por meio de uma abordagem psicologizante da escrita. A autonomia é compreendida, portanto, como capacidade de transcrever os conteúdos ensinados, sendo ajuizada pelas formas escolares de expressão. Opera-se, assim, uma transformação da experiência de si por meio da constituição de uma subjetividade forjada a partir de critérios cognitivos, expressos por comandos tais como compreender, analisar, interpretar, reconhecer, identificar, emitir juízos críticos, contextualizar.

A subjetividade, tal como compreendida a partir da proposta de ensino de escrita analisada aqui, constitui-se no âmbito das práticas de linguagem, as quais definem

um sujeito locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever). Numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.26).

É nesse sentido que, quando se promovem técnicas de produção de si por meio das práticas de escrita, tem-se uma abordagem que atua no sentido de uma modelização da linguagem e do sujeito que a utiliza. As condutas de escrita, parametrizadas pelas formas e procedimentos que definem os gêneros – adotados como modelos comunicativos –, levariam à formação do sujeito escrevente. Porém, se entendermos a governamentalidade como “superfície de contato em que se juntam a maneira de conduzir os indivíduos e a maneira pela qual ele se conduzem” (FOUCAULT, 2004c, p.637), haveria, ainda, processos que se constituiriam pelas linhas da resistência.

3. A composição do mapa e as linhas de análise

FIOS DE HISTÓRIAS. Oceano cuja fonte ou nascente fica próxima ao pólo sul da Lua. As águas desse oceano ficam às vezes poluídas, grossas e lentas, parecidas com xarope. Essa situação é causada por uma rolha que impede o fluxo livre das histórias. Os viajantes devem saber que a rolha deve ser removida para limpar as águas, a fim de que todas as histórias, até mesmo as mais antigas, possam recuperar o sabor.

SALMAN RUSHDIE

O efeito prismático dos discursos, que se proliferam a partir de algo que se toma como seu *início* – um recorte arbitrário que remete a uma fonte –, transtorna o campo da teoria, se tomada como origem dos discursos. Assim, trata-se de analisar os processos pelos quais eles se tornaram e continuam a tornar-se o que são. Pode-se imaginar que reflexão e refração são fenômenos indissociáveis e imanentes a todos os discursos, dos científicos aos literários.

Aos objetos refratados supõe-se materialidade, concretude. A analogia a um efeito físico não ignora que o fenômeno só existe na medida em que há um sujeito que, além de observador, é, ao mesmo tempo, efeito e produtor de novas imagens-discurso. Destarte, a suposta origem é apenas uma imagem-discurso exposta ao processo de reflexão, refração e rarefação discursivas.

E se quisermos, não digo apagar esse temor [logofobia: uma espécie de temor surdo desses acontecimentos], mas analisá-lo em suas condições, seu jogo e seus efeitos, é preciso, creio, optar por três decisões às quais nosso pensamento resiste um pouco, hoje em dia, e que correspondem aos três grupos de funções que acabo de evocar: questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante (FOUCAULT, 2000b, p.51).

Quando nos remetemos a determinados discursos precursores é porque nos dispomos a criar uma espécie de ficção que pode ser tomada como uma história de um percurso de pensamento, ficção que se presta a apontar movimentos, deslocamentos, rarefações, apropriações, e produção de outros discursos. Isso tem a ver com a

convocação de um lugar político e, conseqüentemente, estratégico para quem analisa: o que interessa não é apontar na origem, ou na ordem epistemológica, para então apontar o que é desvio da verdade suposta na teoria, mas olhar a maneira como as forças se arranjam para produzir as verdades afirmadas nos discursos que, em seu percurso, tornam-se mais e mais prescritivos.

A fim de apreender o que se afirma como verdade sobre o ensino da língua, particularmente sobre o ensino da escrita e sua relação com a literatura, foram selecionados dez documentos oficiais relativos ao tema, além dos textos indicados na bibliografia de tais documentos, a qual abrange 84 autores, com 321 citações⁴. Como marco norteador da escolha do *corpus*, elegeu-se a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 1997. Os documentos analisados são os seguintes:

- *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* (BRASIL, 1997).
- *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998).
- *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio* (BRASIL, 2000).
- *PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias* (BRASIL, 2002).
- *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias* (BRASIL, 2006).
- *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias* (SÃO PAULO, Estado, 2010).
- *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2006).
- *Prova São Paulo: Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar* (SÃO PAULO, 2007a).

⁴ Dentre essas citações, percebemos que os anos 1988, 1989, 1994 e 1997 carregam maior número de referências, ou seja, algo parece ter acontecido no pensamento sobre o ensino da língua em tais períodos.

- *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental - ciclo II: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2007b).

- *Cadernos de apoio e de aprendizagem: Programa “Ler e Escrever”* (SÃO PAULO, 2010).

O intuito não foi realizar uma análise de cada documento em separado. Juntos, eles compõem um *corpus* discursivo que nos fornece princípios, formas e prescrições. Num primeiro bloco da análise figuram os documentos mais genéricos, na forma de *parâmetros* e *diretrizes curriculares*; neles serão rastreadas as concepções que sustentam as propostas que subsidiam as *orientações curriculares*. Há, nesses discursos, uma forma mais descritiva, em que se procura contextualizar problemas, perspectivas teóricas e princípios, em consonância com os demais documentos gerais, tais como a *Lei de Diretrizes e Bases* e os documentos introdutórios aos PCN. Num segundo bloco, inserem-se documentos em que o foco é a aplicação das propostas, ou seja, indicações sobre como e o que se deve ensinar. Dentre estes, emergem os currículos, com propostas minuciosas de distribuição de conteúdos. Por último, há ainda um material na forma de *caderno*, em que é possível observar o modo se propõe que tal discurso seja apresentado ao aluno.

Tomados como um recorte das políticas curriculares em vigor, esses documentos são aqui tratados como discursos que põem em jogo e fazem operar as seguintes concepções:

- de literatura e sua relação com a aprendizagem da escrita;
- de escrita como prática social;
- de ensino e de aprendizagem da língua, especialmente da escrita;
- de sujeito que aprende a escrever e de sujeito escritor.

Tal como já esboçado, são utilizados alguns operadores conceituais engendrados pelo pensamento de Michel Foucault. A esse respeito, é possível dizer que não se trata, pois, de olhar o objeto de pesquisa como algo que está lá, opaco e amorfo, à espera de

uma leitura objetiva e neutra, dissociado da perspectiva com que é olhado, manipulado, manuseado. Ao contrário, a operação de análise forja seu objeto, o qual não perde sua dimensão real, mas ganha densidades e perspectivas na medida em que é apreendido em sua opacidade.

Trata-se de olhar para os enunciados e para as relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Sobretudo, trata-se de apreender suas regularidades, casualidades, descontinuidades, dependências e transformações (FOUCAULT, 2000b, p.57). No que concerne ao método – sé é que assim se pode denominar o modo como Foucault constituía seus objetos de análise e sobre eles operava –, consiste em articular as relações entre saber, poder e ética. Destarte, trata-se de um esforço de articulação entre as três dimensões presentes no pensamento de Foucault a fim de capturar um jogo, suas racionalidades, táticas e estratégias em torno da escrita escolar, suas relações com a literatura e, sobretudo, o modo como se constitui o sujeito que escreve – sujeito escritor ou escrevente.

De acordo com Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2010), o que se passa na trajetória do pensamento de Foucault “é algo semelhante a uma ‘incorporação’ metodológica sucessiva – e não, certamente, uma substituição; e nem, muito menos, progressiva [...] que vai do primeiro ao terceiro domínio” (p.41). Assim, o conceito de governamentalidade é aqui pensado como englobador das três etapas mais marcadamente metodológicas da obra de Foucault.

Outra importante observação feita pelos referidos autores é a de que Foucault não partiu de teorias que ajuizassem, de antemão, como deveriam ser as coisas, os sujeitos, as práticas, as morais (p.42). Nesse sentido, não há modelos, tampouco prescrições. Trata-se apenas de uma vontade de problematizar o presente; de indagar “de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro” (VEIGA-NETO, 2006, p.87).

Feitas as devidas ressalvas, cabe dizer que a escrita é aqui entendida como objeto do saber e prática disciplinar; já seu ensino, como estratégia de governamentalidade. Desta feita, o percurso analítico procurou atentar para o modo como os sujeitos se constituem a partir de alguns dispositivos de governo de si e dos outros que engendram práticas e técnicas de sujeição e de subjetivação. De acordo com Jorge Ramos do Ó (2003),

o termo subjetivação no campo educativo remeter-nos-á para um regime de práticas e de técnicas em absoluto heterogêneo e contingente, ainda que na actualidade essas mesmas atividades possam passar aos nossos olhos por manifestações do que é evidente e incontornável, do que não se pode pôr jamais em causa (p.104).

Se “o governo é sempre formatado e intersectado por discursos” (p.523), trata-se de entender como se engendram teorias, princípios, intenções e técnicas nos discursos documentais, constituídos conforme as racionalidades que pontificam e prescrevem os modos de fazer escolares.

Assim, as discursividades pedagógicas em torno da escrita são tratadas como um tecido composto por várias linhas – campos teóricos, objetivos, expectativas, instituições, estratégias, técnicas e práticas –, as quais se entrelaçam para a constituição dos indivíduos que se subjetivam nas práticas de ensino. Tais discursividades são agenciamentos constituídos de modo a responder por que se precisa aprender a escrever, o que escrever, como escrever de acordo com critérios e categorias instituídas e naturalizadas, e como avaliar a escrita. Conforme afirma Ramos do Ó, trata-se de discursos que remetem a um regime de práticas e técnicas heterogêneas que incidem na forma como os alunos se subjetivam por meio das práticas da escrita.

Os documentos oficiais em questão constituem um aparato discursivo que se apresenta como inovador, progressista, crítico, emancipador e consonante a uma ética democrática. Se analisados do ponto de vista da governamentalidade, tais discursos operam como maquinarias táticas e estratégicas produzidas historicamente para responder a urgências políticas. Levar-se-á em conta que o ensino, como um dispositivo, é uma complexa malha em que operam linhas de resistência; que tanto as ideias sobre o ensino como aquelas sobre a escrita transformam-se para atender a novas necessidades históricas, produzindo, por sua vez, outras necessidades e novas resistências. Assim, o ensino e a escrita serão pensados como historicamente constituídos, compostos por diferentes formações discursivas. Como discursos que enunciam verdades (máquina abstrata), os saberes pedagógicos estão em relação direta com a atualização e a continuidade da escola (máquina concreta). Atualização no governo das almas e das condutas para responder ao que se apresenta como urgência histórica – eis o sentido mais genérico dos documentos oficiais em análise.

A esse respeito, outra ressalva se faz necessária, afinal, é importante estar atento às mudanças históricas que produzem novos *perigos*. Vejamos o que diz Foucault (1995a):

Tomemos como exemplo a análise de Robert Castel sobre a história do movimento da antipsiquiatria (*A gestão dos riscos*). Eu concordo inteiramente com a posição de Castel, mas isto não quer dizer, como alguns supõem, que os hospitais para doentes mentais sejam melhores do que a antipsiquiatria; isto não significa que não possamos criticar estes hospitais. Penso que seria bom fazê-lo, pois eles eram o perigo. E agora está bastante claro que o perigo mudou. Por exemplo, na Itália, fecharam todos os hospitais para doentes mentais, e há mais clínicas particulares etc. – novos problemas surgiram (p.256).

Não se trata, pois, de refutar as propostas vigentes, nem de propor alternativas. É necessário compreender os desdobramentos e os efeitos do que está posto como prática de ensino, tendo em vista os novos problemas que surgem a partir das mudanças no cenário com relação à produção escolar dos *sujeitos escritores*. Para traçar as linhas do dispositivo em vigor, é necessário mapear os enunciados que delineiam os jogos de saber e de poder em que tais didáticas se inscrevem, bem como as áreas do saber que se compõem para conceber o objeto (a escrita) e o sujeito (quem escreve). O ponto de chegada, portanto, são os modos de constituição de sujeitos – em particular, de sujeitos letrados – por meio das práticas de ensino de escrita, numa sociedade que poderíamos denominar *logografocêntrica*.

Assim, na medida em que se compreende a escrita – mais precisamente, seu ensino – como um aparato pedagógico de subjetivação, trata-se de efetuar um exercício de mapeamento de regularidades e deslocamentos das práticas discursivas sobre o ensino da escrita em vigor e das tensões, ou forças, que agem na constituição da subjetividade. Ao mesmo tempo, trata-se de apreender os movimentos e contra-movimentos presentes na maquinaria de ensino da escrita, identificando o que está dentro e o que está fora dela, e de que modo se configuram os movimentos de resistência, se é que é possível reconhecê-los.

Sob que formas, por meio de que canais e de que estratégias, o poder chega às mais tênues e individuais condutas? Como uma política de ensino traçada para a

população atravessa a constituição do sujeito? Quais concepções de sujeito cognoscente animam o ensino e quais são seus efeitos na construção de um sujeito que, de alguma maneira, escreve na escola? Quais são as hipóteses e as premissas que inauguram novas formas de pensar sobre o ensino da escrita e quais são seus efeitos, na medida em que propõem constrangimentos ao olhar de quem ensina e de quem aprende? O que se configura como *escrita* no panorama histórico-cultural inscrito nas proposições sobre o ensino?

Desde já, a literatura – como instituição ou, tal como a vejo, como prática de uma escrita da dispersão – está dentro e fora do mapa. Procuo destacá-la como mais um discurso que compõe o dispositivo, observando como ela opera no jogo dos discursos escolares. Trata-se, pois, de encontrar seus sentidos no ensino e, a partir daí, de evocar os enunciados relativos à literatura-instituição; ao mesmo tempo, porém, outra escrita será convocada como possibilidade, como vetor da diferença, da heterogeneidade e do acontecimento. Fora do mapa, no avesso da cartilha.

Cabe ainda assinalar que, ao apresentar – de maneira parcial e recortada – as concepções que orientam as propostas de ensino da escrita enunciadas nos documentos, não pretendo agir de maneira hermenêutica, averiguando suas origens, sua coerência e sua consistência epistemológica. Ao descrevê-las, trata-se tão somente de olhar para mais um discurso, desta feita articulado a uma epistemologia, ou melhor, às formações discursivas que ensejaram o acontecimento dos parâmetros e das orientações como discurso. Trata-se de um interesse especial em perceber rarefações e deslocamentos que se operam de modo que, finalmente, tais documentos encontrem seu caminho prescritivo. Seus respectivos textos, na medida em que adotam a prescrição como uma estratégia, supõem que suas afirmações são efeitos de problematizações já saturadas e resolvidas em outros âmbitos.

Há inúmeros perigos nessa escolha. É importante lembrar que não há neutralidade analítica, pois estou num embate e escolho minhas armas: prefiro entender o processo de produção de verdades do que afirmá-las; prefiro perguntar como os sujeitos se subjetivam que pressupor essencialidades ontológicas; prefiro entender que os jogos de poder não obedecem a uma lógica dialética, mas acontecem dentro e fora de estruturas e superestruturas de poder, e não resultam em nenhuma síntese, mas se transformam em outros jogos, outras lutas. São efeitos de relações de força sobre força.

Prefiro pensar em dispositivos ou agenciamentos que, sem negar as forças instituídas e instituidoras – as quais não são banais –, compõem-se e aglomeram-se com outras forças, muitas vezes contingenciais, produzidas por necessidades concretas, bem como pelas forças das resistências, daquilo que emerge como diferença e como estranhamento. Prefiro a via do estranhamento à da adesão. Há forças que aderem por não suportar o vazio, a falta de assertividade e de proposição, ou que rejeitam pelas mesmas razões. Há, nessas forças-vontades, a crença tenaz na emancipação e na autonomia, crença da qual as vontades discursivas na educação estão sobrecarregadas. Os regimes de verdade tomam a forma de regimes normativos e prescritivos que, no decorrer do percurso – desde sua elaboração como pensamento até a forma final dos documentos –, sonegam, em nome da eficácia, o espaço de confronto entre ideias.

Ainda sobre os riscos, a forma descritiva é estratégica; não haveria outra, penso, para preservar a visão sobre os deslocamentos até o fim, ou seja, até chegar aos materiais didáticos. Assim, se de algum modo abro aspas e impregno os discursos prescritivos daquilo que supostamente estão impregnados, é apenas porque estou interessada em perceber e enunciar algumas chaves dos deslocamentos prescritivos. Algo arriscado, mais uma vez, pois se trata de um apanhado de ideias e não de uma descrição exaustiva. Há também, na escolha sobre o que descrever, um atravessamento das forças que me animam. Tudo é muito perigoso.

3.1 As principais noções que sustentam os documentos

As propostas apresentadas nos documentos analisados são a síntese de ideias que começaram a ganhar força tanto nos discursos mais gerais sobre o ensino, em que o foco passou a ser a aprendizagem, como nos discursos sobre a língua, em que participam diferentes disciplinas: a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem; a psicolinguística e a sociolinguística; a pragmática, a gramática textual, a teoria da comunicação, a semiótica e a análise do discurso. Trata-se de uma miríade discursiva e conceitual que adquire, no texto dos PCN, um achatamento talvez difícil de ser evitado, tendo em vista os propósitos do documento.

Para situar as propostas de ensino dentro do contexto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, cabe discorrer sobre alguns elementos que constituem a

perspectiva de currículo aí presente, funcionando como um conjunto que opera a organização de todas as áreas. Num primeiro momento destaca-se um texto escrito por Antonio Flavio Barbosa Moreira (1997), que contribui com uma relevante análise; trata-se do artigo intitulado *A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll*. Nele, Moreira interroga a maciça transferência de ideias inspiradoras da Reforma Espanhola divulgadas principalmente por César Coll, que operou como consultor de equipes responsáveis pela composição dos PCN no Brasil. Como se pode antever, o próprio título do artigo denuncia a preocupação com a prevalência de uma tendência psicologizante do ensino, graças à forte participação de Coll – a quem o ensino praticado hoje é tributário – no modo de compreender o ensino e a aprendizagem.

As ponderações críticas de Moreira problematizam, em primeiro lugar, a presença de uma visão neutra de currículo, ou seja, uma visão que considera o currículo como despossuído de imbricações políticas e sociais, mero artefato de transmissão cultural: “deixa-se de inserir as decisões curriculares, necessariamente referentes a cultura e a significados, nas lutas políticas e econômicas de que tais significados são uma expressão” (p.95). A cultura seria, por decorrência, apenas uma expressão de processos sociais em que não se reconhecem lutas e conflitos, resultando em “um conjunto inerte de valores e conhecimentos a serem transmitidos na escola de forma não problemática” (p.96). Moreira reconhece como maior preocupação de Coll a tradução “de princípios em normas de ação úteis e eficazes”, o que apaga do cenário curricular a discussão de tais princípios, uma vez que “acaba por atribuir à teoria um caráter meramente prescritivo” (p.96). De acordo com ele, Coll negligencia o caráter político daquilo que denomina qualidade do ensino, o que se desdobra numa inversão de valores, na medida em “que ela se restringe às necessidades e interesses individualmente considerados” (p.96).

Moreira encontra fortes semelhanças entre a maneira de Coll conceber o modelo curricular e a de Ralph Tyler, que pensa o currículo como uma ferramenta da administração científica, como se a escola fosse um modelo de organização tal como Taylor concebeu; trata-se, nessa perspectiva, de organização e desenvolvimento, ou seja, de um problema técnico que deve solucionar as seguintes questões: quais objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas a fim de alcançar tais propósitos? Como organizar essas experiências de

maneira eficiente? Como se pode ter certeza de que tais objetivos foram alcançados? Os objetivos devem ser, além de claramente definidos, formulados em termos de comportamento explícito, sublinhando uma orientação comportamentalista que mais tarde fortalecerá uma tendência fortemente tecnicista (SILVA, 2000, p.22).

Coll formula um modelo curricular que engloba quatro tipos de necessidade: as relativas a *o que ensinar* (conteúdos e objetivos); a *quando ensinar* (como ordenar e sequenciar conteúdos e objetivos); a *como ensinar*; e, finalmente, a *o que, como e quando avaliar*. Ou seja, supervaloriza-se o *como fazer*, concedendo grande importância a orientações didáticas e procedimentos de avaliação para sala de aula (MOREIRA, 1997, p.97).

O modelo de currículo aqui em questão é prescritivo e traduz um esquema hierárquico; organiza-se numa sequência de passos muito estruturados, de acordo com três níveis. No primeiro, especificam-se tanto os objetivos gerais, as áreas, os blocos de conteúdos detalhados de acordo com categorias de aprendizagem (princípios, procedimentos, valores, normas e atitudes), quanto os objetivos finais, precisados em termos de resultados esperados, bem como de minuciosas orientações didáticas. No segundo nível, determina-se a sequência dos conteúdos, numa perspectiva instrucional cumulativa que vai do simples ao complexo. No terceiro nível, cada bloco de conteúdo mais restrito passa por um tratamento que lhe dá uma estrutura espiral dentro dos níveis de escolaridade. Daí o próximo passo: a programação do ensino em unidades didáticas (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.229).

Os objetivos finais do currículo são traduzidos como *objetivos de aprendizagem*. Com um foco que se desloca da ênfase no ensino para uma ênfase na aprendizagem, apoia-se na psicologia, particularmente em concepções cognitivistas, com destaque para o construtivismo de base piagetiana, que elege a memorização compreensiva, a funcionalidade do conhecimento e a aprendizagem significativa como principais ordenadores das práticas de ensino e de aprendizagem.

Em última análise, é a concepção construtivista que tanto explica as etapas do desenvolvimento e os processos cognitivos do estudante, como fundamenta a organização do espaço escolar, tornando-o propício à realização de experiências que promovam os

comportamentos esperados em cada etapa do ciclo vital (MOREIRA, 1997, p.99).

Moreira argumenta que, ao supervalorizar a psicologia, essa perspectiva empobrece o modelo racional de Tyler que lhe serviu de inspiração, uma vez que Coll

discute as fontes que devem subsidiar as decisões referentes à seleção de objetivos, explorando questões referentes aos alunos, à sociedade e à disciplina escolar. A psicologia constitui um *filtro* que, juntamente com a filosofia, ajuda a garantir a coerência dos objetivos finais (p.103).

O *como fazer* é decorrente de *o que fazer*, mas Coll inverte tal relação: “transforma a psicologia em fonte e a utiliza como subsídio básico das longas considerações referentes ao *quando* e *como* ensinar e ao *que*, *quando* e *como* avaliar, o que confere à discussão um lastimável caráter burocrático” (p.103).

Ao lado da psicologização, Moreira observa que Coll, a fim de definir os conteúdos de ensino, utiliza-se de uma análise epistemológica das disciplinas para distinguir os “conhecimentos essenciais dos secundários, bem como para que se identifiquem suas estruturas internas e suas inter-relações” (p.100), buscando tanto a evolução como a lógica interna das disciplinas – e suas relações interdisciplinares – para organizar conteúdos e experiências de aprendizagem. Assim, a distribuição e a sequenciação dos conteúdos obedecem a uma lógica linear, indo do mais simples ao mais complexo e detalhado, conforme uma coerência interna das disciplinas que não deve ser transgredida. A concepção de desenvolvimento cognitivo é levada ao seu limite na observação detalhada e minuciosa do desenvolvimento dos saberes disciplinares, como se estes fossem lineares, rigidamente hierarquizados, e obedecessem a uma gradação.

Tem-se, então, uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, que reproduz a fragmentação e a hierarquização do saber, dificultando, por conseguinte, uma visão mais integrada e uma compreensão mais acurada da complexidade dos fenômenos que se passam no mundo (GALLO apud MOREIRA, 1997, p.100).

A linearidade concebida em relação ao desenvolvimento cognitivo e ao desenvolvimento dos saberes, associada à divisão dos conteúdos curriculares em factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, reduz o discurso curricular ao estatuto de manual.

Se um discurso constitui-se pelos conceitos que utiliza, é possível supor, na linha de análise de Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.16), que a discursividade dos PCN (particularmente dos documentos sobre o ensino da língua portuguesa, objeto deste trabalho), congrega traços das três grandes categorias de teorias de currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas.⁵ Ainda assim, sua arquitetura organizacional corresponde à forma tradicional, cujos conceitos emanam da psicologia construtivista, o que lhe confere um formato próximo ao da taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom⁶. De acordo com Sacristán e Gómez (1998), “as taxonomias surgiram para serem utilizadas como procedimentos que ajudassem a realizar instrumentos de avaliação mais precisos, como é o caso da de Bloom” (p.344).

E é nesse aparato discursivo, prescritivo sobre como deve funcionar um currículo, que os pressupostos teóricos transformam-se em didáticas. Na subordinação entre os discursos, percebe-se o esforço de coordenação entre as prescrições curriculares e as teorias que agenciam o ensino da escrita.

A didática da escrita em vigor nos documentos é predominantemente baseada em três concepções sintetizadas por Jean-Paul Bronckart (1999): a psicológica (cognitivismo, construtivismo e interacionismo), a linguística (textual, sociolinguística, linguística do discurso) e a filosofia da linguagem (Bakhtin). Proveniente do campo da linguística aplicada (didáticas das línguas), Bronckart articula tais linhas numa proposta que denomina como *interacionismo sociodiscursivo*. Ele é acompanhado, entre outros, por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), autores relevantes nas propostas da

⁵1) tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.

2) críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.

3) pós-críticas: identidade, alteridade e diferença; subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação; cultura; gênero, raça, etnia e sexualidade; multiculturalismo.

⁶ A esse âmbito cognitivista-didático de pesquisa pertencem também as investigações de Benjamin S. Bloom (1913), que, em *Taxonomia dos objetivos educacionais*, de 1956, punha em foco uma ‘pedagogia dos objetivos’ escolar-educativos individualizados em duas áreas (cognitiva e afetiva) (CAMBI, F., 1999, p.616). Tais domínios subdividem-se em múltiplas categorias.

didática da língua. Sua produção, ao lado da de outros pesquisadores engajados no ensino da escrita⁷, resultou nas propostas didáticas que elegem os gêneros textuais e discursivos como foco central para o ensino da língua, tal como são apresentadas nos PCN e nas diretrizes de ensino estaduais e municipais.

Bronckart (1999) posiciona seu pensamento como contrário à tradição aristotélica e à filosofia idealista, ou seja, não entende que a linguagem seja um fenômeno secundário à representação do mundo. Segundo ele,

Na ontogênese humana, as atividades e as produções verbais do meio social desempenham [...] um papel primeiro, pois são elas que reorientam o desenvolvimento propriamente biológico dos organismos humanos na direção de um pensamento consciente, que é, no início, dependente dos contextos de ação e que depois se separa progressivamente deles. [...] as atividades coletivas mediadas pelas práticas de linguagem são primeiras, filo e ontogeneticamente. O pensamento emerge como produto da ação e da linguagem (p.106-107).

Em um *Manifesto* cujo subtítulo é *Reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana*, Bronckart et al. (1996) problematizam o dualismo que cerca os estudos da psicologia pós-cartesiana, dualismo segundo o qual os fenômenos físicos e os fenômenos psicológicos “procedem de duas substâncias diferentes e, por esse motivo, requerem abordagens científicas diferentes” (p.66). Vygotsky atribui à tese dualista a proliferação de escolas que propõem paradigmas explicativos que, afastando-se de seu campo de validade (por terem se estendido para além dele), perdem sua natureza científica e tornam-se ideologias totalizantes. Perde-se, ainda, a articulação entre as diferentes dimensões da existência humana, o que produz a

dificuldade objetiva com que a psicologia depara no campo de intervenções práticas (educacionais e outras). [...] Paradigmas divididos e ideologicamente carregados são inúteis e inadequados às intervenções humanas porque estas requerem que todas as dimensões de seu funcionamento (social, mental, comportamental, lingüístico) sejam levadas em consideração (BRONCKART et al., p.66).

⁷ De acordo com Roxane Rojo (2005), há duas vertentes “metateoricamente diferentes” que incidem sobre o ensino da escrita: a teoria de gêneros do discurso ou discursivos e a teoria de gêneros de texto ou textuais. “Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de texto –, na descrição da materialidade textual” (p.185).

Os autores do *Manifesto* apontam, ainda, outras duas lacunas. A primeira é a dificuldade de se considerar as dimensões linguísticas do funcionamento humano, sobretudo em suas bases sociais e em suas propriedades ativas ou discursivas. Por conseguinte, a segunda lacuna situa-se na falta de observação sobre a base histórica e social de todo comportamento. Eles admitem, portanto, a precedência dos mecanismos sociais – histórico-culturais – na constituição e na diversificação dos tipos de funcionamento psicológico.

Bronckart et al. afirmam, assim, os pensamentos evolucionista, monista spinozano e histórico como concepções que fornecem suporte ao interacionismo sociodiscursivo, e propõem uma reavaliação da psicologia por meio de seis teses principais, resumidas a seguir:

1) As atividades práticas e coletivas ordenam o comportamento do organismo; são variadas, complexas e inscritas no plano das formações sociais; estão indissolavelmente ligadas às atividades linguísticas, designadas por formas comunicativas, ou seja, por uma variedade de gêneros de texto, falados ou escritos. Tais formas sócio-históricas produzidas estão disponíveis num *intertexto* e estão permanentemente abertas a transformações, orientadas por novas metas sociais (p.69).

2) A atividade prática é mediada por signos linguísticos. O contexto é estabelecido por uma série de “formas de semiotização que emanam do ambiente, ou seja, por *mundos representados* ou configurações de ‘representações sociais’” (p.69). As representações individuais são geradas pelas apropriações sociais do mundo.

3) As ações são as unidades de funcionamento do comportamental mental. A atividade linguística, ao mesmo tempo em que funciona como processo de negociação permanente, também avalia (por meio de critérios codificados pela linguagem) a relevância da ação em relação ao contexto dos mundos representados, em função das condições de participação dos indivíduos na atividade social. Tais avaliações sociais atribuem capacidade de agir, nos âmbitos do poder-fazer, do querer-fazer e das razões para agir.

4) Pensamento e consciência derivam da interiorização das propriedades das avaliações sociais linguísticas das ações.

5) As intervenções educativas aparecem como uma das formas explícitas e admitidas de avaliação social por meio das quais as ações são geradas. De acordo com Vygotsky, “a própria essência do [...] desenvolvimento é [...] o conflito entre as formas culturais evoluídas com as quais a criança entra em contato e as formas primitivas que caracterizam seu próprio comportamento”. Além disso, “a educação pode ser definida como sendo o desenvolvimento artificial da criança. [...] [A educação] reestrutura fundamentalmente todas as funções do comportamento” (p.70).

6) Conforme sugerido por Schneuwly e Dolz (BRONCKART et al., 1996, p.71) o texto, nas formas de seus vários gêneros, constitui as *macroferramentas* do desenvolvimento humano. É por meio dos textos que todas as intervenções de aprendizagem são organizadas.

Também o pensamento de Jürgen Habermas tem uma importância fundamental, ao lado de Vygotsky e de Bakhtin, na articulação do interacionismo sociodiscursivo. A ideia do agir comunicativo, que dá significação e que impregna o sujeito de uma camada não apenas social, mas moral, no sentido kantiano, produz uma racionalidade normativa que imprime à linguagem a capacidade de promover o entendimento mútuo por meio de consensos.

[...] a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos (*o agir comunicativo*, segundo Habermas), ao mesmo tempo que é constitutiva do social, contribui para delimitar as ações imputáveis a agentes particulares e, portanto, para moldar a pessoa humana, no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas (BRONCKART, 1999, p.30).

O conceito de ação que deriva desse ponto de vista é largamente explorado. Ao se opor ação e acontecimento, a primeira é o que se constitui como objeto da psicologia, por meio da compreensão das relações não causais entre o mental e o comportamental. Nessa perspectiva, “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (p.42). Pela ação, os homens constituem-se como agentes. Os mundos representados pela linguagem configuram, por sua vez, os “sistemas de coordenadas formais a partir dos quais se exerce um controle da atividade humana” (p.42). Tais coordenadas constituem, ainda, quadros de avaliação da atividade, ou seja, das modalidades de participação dos agentes particulares na atividade.

Pelo fato mesmo de que é realizada no contexto dos mundos representados, cada conduta humana exhibe, de fato, *pretensões à validade relativas a esses três mundos: nos seu aspecto de agir teleológico*, exhibe pretensões à verdade dos conhecimentos, que condiciona a *eficácia* da intervenção no mundo objetivo; no seu aspecto de *agir regulado pelas normas*, exhibe pretensões à conformidade em relação às regras sociais; no seu aspecto de *agir dramático*, exhibe, enfim, pretensões à *autenticidade* daquilo que um agente mostra de seu mundo subjetivo (p.43).

As ações de linguagem inscrevem-se a partir de *constructos históricos* ou na exploração das formas comunicativas – gêneros de textos – que se “adaptam permanentemente à evolução das questões sociocomunicativas e são, portanto, portadores de múltiplas indexações sociais” (p.108). Portanto, os gêneros não podem ser objetos de classificações definitivas.

Como já mencionado, um dos autores aí referenciados é Mikhail Bakhtin, que tem três de suas obras indicadas em todos os documentos, em especial *Os gêneros do discurso*, capítulo de seu livro *Estética da criação verbal*⁸. Subtrai-se de sua obra um grupo de conceitos utilizados por estudiosos dos diferentes campos e linhas teóricas acima apontadas. A emergência de Bakhtin como autor-referência, compreendido no interior de uma vertente da filosofia da linguagem, deve-se à entrada da linguística, principalmente da análise do discurso, como importante linha nos estudos sobre a linguagem. Observa-se que tanto a tendência normativa, que preconizava o ensino da língua a partir dos estudos gramaticais, como as contribuições das teorias da comunicação foram deslocadas para um lugar adjacente a partir da década de 1980, quando novas pesquisas sobre a aprendizagem e a linguística aportaram nos estudos sobre ensino da língua.

Enunciação, dialogismo, polifonia e gêneros do discurso são alguns dos conceitos utilizados por Bakhtin, que se dedicou especialmente à análise do romance. Tal gênero interessou-lhe particularmente pela diversidade dos discursos que o

⁸ Livro publicado pela primeira vez em Moscou, em 1979, e que teve sua primeira edição no Brasil em 1992.

compõem, discursos prosaicos que não foram considerados no pensamento clássico sobre os gêneros que derivam da poética e da retórica.

Os estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, estão inseridos no campo dessa emergência. Aqui as relações interativas são processos produtivos de linguagem. Consequentemente, gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra. A partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discursos, oferecendo-o como manifestação de pluralidade (MACHADO, 2008, p.152).

A língua se expressa por meio de enunciados que, uma vez que são compostos por três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – e que, constituídos como tipos razoavelmente estáveis, configuram gêneros do discurso. Bakhtin (2003) afirma que “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” e que o repertório dos gêneros do discurso “cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (p.262). Por serem produzidos em determinado tempo e espaço, como objetos da cultura, os gêneros são extremamente heterogêneos e tendem a certa estabilização dentro de cada campo de uso da língua. Os gêneros secundários (complexos), tais como os literários e os textos acadêmicos “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (p.263). Bakhtin reconhece, portanto, um incessante movimento nas formas de linguagem, o que se evidencia quando ele afirma que “a linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem: o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema de linguagem literária estão em mudança permanente” (p.267). Os estilos, segundo ele, têm uma relação orgânica e indissolúvel com o gênero, como “estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação” (p.266). Assim, percebe-se que ao tratar de estilo, os estudos de Bakhtin sobre a estética estão inscritos no campo da interação, ou seja, da linguagem como comunicação social.

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo”, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa lingüística. Além do mais, o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações (p.269).

As apropriações didáticas do pensamento bakhtiniano abrem possibilidades para que as manifestações de linguagem, quando deslocadas para o discurso prescritivo, sejam enunciadas não apenas como *algo que acontece*, mas como *algo que deve acontecer*.

Assim, o deslocamento dos gêneros cotidianos, retóricos, poéticos, literários e outros para a circulação na esfera escolar (didatização) vai colocar em confronto as formas do dialogismo próprias de cada gênero e de cada texto e as formas da recepção da palavra na escola (ROJO, 2008, p.96).

É importante ressaltar que a apresentação feita aqui sobre as ideias de Bakhtin é bastante precária, pois apenas pretendeu evidenciar algumas linhas que forjam uma didática de ensino da língua a partir da teoria dos gêneros dos discursos. De todo modo, os pesquisadores em pauta, que adaptam essas ideias para a didática, pressupõem o movimento da linguagem que advém das dinâmicas sociais; porém, para que tal adaptação se preste a uma aplicação didática, eles compreendem os gêneros como

instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. [...] A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros que guiam a ação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.27).

Instrumento, nesse caso, tem significação a partir da abordagem marxista, com a qual se alinham. Nessa perspectiva, os instrumentos medeiam as atividades: dão-lhes forma, representam-nas, materializam-nas e fornecem-lhes significados. “O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividades que está ligada à sua utilização” (p.24). Artefato material e simbólico –

produto material existente fora do sujeito (na esfera social) –, o instrumento é apropriado pelo sujeito, que constrói os esquemas de sua utilização. Cada instrumento leva a novos conhecimentos e saberes, os quais, por sua vez, abrem novas perspectivas de ação. Na medida em que os instrumentos se encontram entre o sujeito da ação e a própria ação, eles “determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua [a do sujeito] percepção da situação na qual é levado a agir” (p.23). O instrumento é, pois, um objeto socialmente elaborado e prediz a ação sob formas determinadas.

A partir desses pressupostos, podemos entender ação, instrumento e sujeito como artefatos engendrados pelas conformações das esferas política e social, compondo um dispositivo que territorializa as possibilidades de agir, dizer e ser. Ou seja: ações, instrumentos e sujeitos são linhas de um dispositivo de poder; fora dele, não há inteligibilidade, na medida em que aí se compõe um tipo de racionalidade, um regime cognitivo. O que está fora é a irracionalidade, a desrazão, para as quais não há gênero que faça vingar um discurso. Assim, uma vez adotados como instrumentos, os gêneros produzem, num mesmo movimento, a desrazão, a irracionalidade, o não saber; facultam o ininteligível como fora até que novos gêneros sejam reconhecidos como tais. Cumprem, portanto, o papel de uma linha divisora.

Os instrumentos são dotados de uma potência transformadora. Entende-se ser necessário que os indivíduos deles se apoderem para que possam intervir – de forma condizente, e na medida em que os instrumentos permitem – não apenas a fim de representar, mas de transformar a realidade. Por meio do domínio do instrumento, supõe-se que o sujeito pode emancipar-se de sua condição de mero reprodutor do sistema linguístico-social-econômico-político. Há, nessa argumentação, uma questão política. Não importa tanto – como um dia importou – obter domínio da norma culta, pois tal saber não garante a inserção do indivíduo no campo da comunicação. O instrumento, assim, não está mais apoiado na gramática – como domínio necessário –, mas no texto. É o texto, formatado pelos gêneros, que permite a interlocução ativa, o agir do sujeito. Tal agir, por sua vez, é possível por meio desses mesmos gêneros, nos quais a ação tem significados reconhecidos, e pelos quais o indivíduo é subjetivado.

4. Finalidades, conteúdos e modos de ensino da escrita

De acordo com os PCN para o primeiro e o segundo ciclos⁹ do ensino fundamental (BRASIL, 1997), a educação precisa “criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais” (p.20), tanto as relacionadas às ações efetivas do cotidiano, quanto aquelas relativas à transmissão e busca de informação, e ao exercício da reflexão. O ensino deve ser capaz de garantir ao aprendiz o “acesso ao universo dos textos que circulam socialmente”, ensinando-o a produzi-los e a interpretá-los; deve, ainda, desenvolver a competência discursiva, ou seja, a “capacidade de se produzir discursos – orais ou escritos – adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo” (p.29).

O documento reservado aos terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1998) detalha os objetivos do ensino da leitura e da escrita, os quais podem ser agrupados segundo os seguintes critérios: a) uso da língua (de acordo com propósitos comunicativos e expressivos, para estruturar a experiência e explicar a realidade); b) capacidade de operar sobre o conteúdo dos textos; c) capacidade de analisar e de avaliar os diversos discursos (inclusive o próprio); d) ampliação de recursos cognitivos; e) promoção de valores estéticos, sócio-ideológicos e histórico-culturais (identidade, variação linguística, preconceitos).

Já o texto referente ao ensino médio (BRASIL, 2000) acrescenta os conceitos *competências e habilidades* para descrever os objetivos do ensino da língua, alinhando as seguintes competências a serem conquistadas até o final do ensino médio:

- considerar a língua portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;

⁹ Os objetivos e conteúdos apresentados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* estão organizados em quatro ciclos, sendo que cada um corresponde a duas séries do ensino fundamental. Esse agrupamento tem como finalidade evitar a excessiva fragmentação de objetivos e conteúdos e tornar possível uma abordagem menos parcelada dos conhecimentos, que permita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem deles. Embora a organização e o funcionamento da escola estejam estruturados em anos letivos, é importante uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo possam ser assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais amplas e flexíveis, com o envolvimento de todos os professores responsáveis por um determinado ciclo, na consecução dos objetivos propostos (BRASIL, 1998, p.52).

- analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, a função, a organização e a estrutura, de acordo com suas condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas);

- confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;

- compreender e utilizar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

O documento explicita a valorização das diversas formas que a linguagem verbal adquire nos processos sociais, como efeito das diferenças sociais e dos processos de produção de identidade. Concebendo a linguagem como produto social e espaço dialógico, o texto afirma que ela se expressa por meio de gêneros discursivos, “cada vez mais flexíveis no mundo moderno” (p.21), podendo ser analisada apenas quando em funcionamento, no ato comunicativo. “A linguagem verbal é encontro e luta, é corpo a corpo que não admite passividade”. O contexto, os interlocutores, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos interlocutores, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever.

Nesse mesmo documento, enuncia-se a preocupação com que o aluno tenha condições para expressar sua opinião e criar sentidos à comunicação de seu pensamento: “deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos” (p.21-22). Todo o texto do documento tem o propósito de convencer de que o domínio dos recursos do dizer/escrever é, para além de um direito, condição emancipadora e transformadora do social, do cultural e do pessoal. Em relação aos conteúdos, o documento não entra em maiores detalhes (o que irá acontecer apenas por ocasião da publicação das *Orientações Curriculares*, em 2002, 2004 e 2006), e afirma que os conteúdos tradicionais – gramática, literatura, leitura e produção de texto – foram “incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam” (p.23). Os conteúdos ocupam um segundo plano, ou seja, são instrumentos que devem colaborar para a efetivação da nova perspectiva.

Em 2002, foram publicadas as *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2002).

Esta publicação traz orientações educacionais que, sem qualquer pretensão normativa, buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Entre seus objetivos centrais está o de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresenta, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação. Além de abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor em seu trabalho nas disciplinas, o texto traz elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola (p.7).

O documento afirma caber ao ensino médio a tarefa de

oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários. [...] O aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (p.55).

As competências a que ele se refere são três: interativa (diálogo, lugar de falar e de ouvir, de concordar e discordar, de opinar e respeitar, de elaborar argumentos), textual (nos aspectos temático, composicional e estilístico) e gramatical (níveis morfológico, lexical e sintático da língua).

Desdobramento dos *Parâmetros Curriculares* relativos ao ensino médio (PCNEM), esse documento é mais detalhado do que o primeiro, além de ser arquitetado segundo uma estrutura complexa. Há conteúdos que se ramificam de um rol de competências e habilidades, sendo percorridos a partir de conceitos estruturantes da área denominada *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*.

Organizou-se um quadro de tais conceitos estruturantes em torno dos três eixos indicados nos PCNEM (*representação e comunicação, investigação e compreensão, e*

contextualização sociocultural), dando-se a cada conceito o seguinte tratamento: explicitação; justificativa de sua eleição como conceito estruturante; sua abrangência; sua articulação na lógica interna da área; sua articulação na interface com outras áreas (BRASIL, 2002, p.38). Por exemplo, a partir do conceito estruturante *representação e comunicação*, desdobram-se outros: linguagem verbal e não verbal; signo e símbolo; denotação e conotação; gramática; texto; interlocução, significação, dialogismo; protagonismo. Destes, desdobram-se séries de competências e habilidades relativas a cada um dos conceitos estruturantes. No caso de *representação e comunicação*, são elencadas as seguintes competências: utilizar linguagens nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual); ler e interpretar; colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.

Apresenta-se, assim, uma árvore conceitual abundante, que se torna confusa e redundante para o leitor em busca de referências claras. Trata-se de um modelo arborescente plantado na mais clássica operação classificatória. É possível perceber o documento como estratégia de governamentalidade engendrada por uma armadilha discursiva opulenta, fértil, que se multiplica em vários outros documentos, especialmente naqueles destinados às avaliações em larga escala. No momento do texto em que se afirmam intenções, pode-se inferir que a escrita aparece como recorte – pequeno e extremamente recortado – de um grande mapa que inscreve a linguagem em seu território central, do qual afluem ramificações que se expressam pelos conceitos estruturantes. Quando trata da *competência textual*, o texto escrito é apresentado como unidade de ensino, tanto do ponto de vista da leitura, quanto da produção. Entretanto, os procedimentos de leitura têm destaque e são apresentados em primeiro lugar, seguidos pelos procedimentos de produção textual escrita. Isso se justifica na medida em que se entende que “os procedimentos indicados especialmente à recepção dos textos devem contribuir também para os processos de produção textual” (p.80).

As ideias que se desdobram das competências gerais (denominadas conceitos) são segmentadas, descritas como atividade linguística, conceitos linguísticos e sociológicos. A descrição é compartimentada, distribuída a partir das categorias já mencionadas (*representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sociocultural*). Tais categorias, descritas na forma de competências

gerais, são criadas como territórios crivados por critérios linguístico-cognitivos; são disciplinares, na medida em que engendram um minucioso e prescritivo mapa que *diz* sobre os usos da língua. É curioso que a escrita, como prática de linguagem, apareça num plano secundário; longe de figurar como objeto do documento, ela parece surgir como efeito necessário caso todas as premissas, categorias e competências sejam levadas em conta. O documento adota um procedimento descritivo e classificatório em que vigora uma *abundância cognitivista*: o aprendiz é, antes de tudo, um analista da língua, especialmente dos textos escritos. Assim, são valorizados instrumentos e procedimentos de leitura e de análise textual, apoiados no desenvolvimento de competências.

Considerarei importante fazer, apenas neste caso, uma síntese do documento. Isso se justifica pois seu texto é de difícil compreensão sem um apoio visual; além disso, de alguma maneira, a lógica que compõe esse mapa curricular inspira as propostas curriculares do Estado de São Paulo e da Prefeitura da Cidade de São Paulo. A representação sintética torna possível perceber uma intrincada árvore cujos ramos principais são *conceitos e competências*, seguidos por *competências gerais e competências e habilidades específicas*. A competência textual é tratada, em primeiro lugar, por meio de procedimentos de leitura (compreensão, interpretação e valorização de um texto), em seus níveis micro, macro e superestrutural. Em seguida, propõe-se que os alunos “dominem certos procedimentos relativos às características de gêneros específicos” (p.78), reconhecendo-os como objetos sócio-historicamente construídos.

CONCEITOS E COMPETÊNCIAS GERAIS A SEREM DESENVOLVIDOS

Orientações Curriculares para o Ensino Médio 2002

	CONCEITOS	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CONCEITOS ESTRUTURANTES			
			1) Usos da língua	2) Diálogo entre textos: um exercício de leitura	3) Ensino de gramática: algumas reflexões	4) O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural
			COMPETÊNCIAS GERAIS			
REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO	1) Linguagens: verbal, não verbal e digital. 2) Signo e símbolo. 3) Denotação e conotação. 4) Gramática. 5) Texto. 6) Interlocução, significação, dialogismo. 7) Protagonismo.	1) Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual . 2) Ler e interpretar. 3) Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos. 4) Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem.
INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO	1) Correlação. 2) Análise e síntese. 3) Identidade. 4) Integração. 5) Classificação. 6) Informação vs redundância. 7) Hipertexto.	1) Analisar e interpretar no contexto de interlocução. 2) Reconhecer recursos expressivos das linguagens. 3) Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura. 4) Emitir juízos críticos sobre manifestações culturais. 5) Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria. 6) Analisar metalingüística-mente as diversas linguagens.	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).	Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.

CONCEITOS E COMPETÊNCIAS GERAIS A SEREM DESENVOLVIDOS			Orientações Curriculares para o Ensino Médio 2002			
	CONCEITOS	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CONCEITOS ESTRUTURANTES			
			1) Usos da língua	2) Diálogo entre textos: um exercício de leitura	3) Ensino de gramática: algumas reflexões	4) O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural
			COMPETÊNCIAS GERAIS			
CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL	1) Cultura. 2) Globalização vs localização. 3) Arbitrariedade vs motivação dos signos e símbolos. 4) Significado e visão de mundo. 5) Desfrute (fruição). 6) Ética. 7) Cidadania. 8) Conhecimento: construção coletiva e dinâmica. 9) Imaginário coletivo.	1) Usar diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competências. 2) Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais. 3) Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica. 4) Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional 5) Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões nele implícitas. 6) Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação.	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.

CONCEITOS E COMPETÊNCIAS GERAIS A SEREM DESENVOLVIDOS			Orientações Curriculares para o Ensino Médio 2002			
			CONCEITOS ESTRUTURANTES			
			1) Usos da língua	2) Diálogo entre textos: um exercício de leitura	3) Ensino de gramática: algumas reflexões	4) O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural
			COMPETÊNCIAS GERAIS			
			Unidades temáticas: 1. Língua falada e língua escrita; gramática natural; automatização e estranhamento. 2. Linguagem: tipologia textual. 3. Tipologia textual; interlocução. 4. Gíria e contexto. 5. Língua e contexto.	Unidades temáticas: 1. Função e natureza da intertextualidade 2. Protagonista do discurso; intertextualidade	Unidades temáticas: 1. Gramática; linguística; gramaticalidades. 2. Gramática normativa; erro. 3. Gramática normativa vs achismo.	Unidades temáticas: 1. O funcionamento discursivo do clichê. 2. Preconceito; paródia. 3. Identidade nacional.
			Competências e habilidades: 1.1 Conceituar; identificar intenções e situações de uso. 2.1 Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto de uso. 3.1 Distinguir contextos, adequar a linguagem ao contexto. 4.1 Relacionar língua e contexto; escolher uma variante entre algumas que estão disponíveis na língua. 5.1 Identificar níveis de linguagem; analisar julgamentos; opinar.	Competências e habilidades: 1.1 Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto. 2.1 Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.	Competências e habilidades: 1.1 Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso. 2.1 Considerar as diferenças entre língua oral e escrita. 3.1 Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.	Competências e habilidades: 1.1 Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo. 2.1 Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema. 3.1 Resgatar usos literários das tradições populares.

Quadro 1 – Conceitos e competências gerais a serem desenvolvidos (BRASIL, 2002).

De acordo com o texto, é possível concluir que os alunos são incitados e ensinados a escrever para terem domínio das características dos gêneros específicos: “O texto verbal pode assumir diferentes feições, conforme a abordagem temática, a estrutura composicional, os traços estilísticos do autor – conjunto que constitui o conceito de gênero textual” (p.60).

Observa-se que esse documento configura a competência para a escrita a partir do que dispõe como sendo necessidades (usos da língua), as quais resultam na formação de um aluno que protagoniza a produção e a recepção de textos. Tal protagonismo pressupõe, em síntese, que se tenha domínio de alguns conceitos concernentes à linguagem; que se tenha capacidade de análise e de aplicação dos gêneros e tipologias textuais; que se seja competente com relação aos usos da língua, e que se tenha habilidades de análise, de interpretação linguística e metalinguística. Trata-se de aprender a lidar com uma língua a partir de exemplos que modelizam tanto o objeto *escrito*, como o ato de escrever. O sujeito protagonista da linguagem, como aluno que aprende a escrever, é atravessado por uma série de registros conceituais sobre a linguagem, bem como por habilidades cognitivas que não necessariamente confluem para que o ato da escrita transforme-se numa experiência que importa.

Finalmente, é preciso assinalar que a estabilização, como efeito do excesso descritivo, contraria o pensamento inspirador do projeto de ensino. Uma coisa é descrever os modos pelos quais a língua é tramada, num quadro de finalidades muito amplas; outra coisa é utilizar tais descrições para aprisionar, em uma forma determinada, esses mesmos modos e os sujeitos que aprendem e que, assim, transformam-se em adequados-adequadores da língua, sendo, por esse crivo, classificados como mais ou menos competentes.

Em 2006, foram publicadas as *Orientações curriculares para o Ensino Médio*, elaboradas a partir de uma demanda de retomada das discussões sobre os PCN, com o intuito de buscar aprofundamento e esclarecimentos sobre alguns pontos, além de desenvolver indicativos que oferecessem alternativas didáticas para o trabalho pedagógico. Trata-se de um texto organizado a fim de declarar algumas bases teóricas para o pensamento sobre o ensino da língua, aspecto em que se diferencia do último documento citado (BRASIL, 2002). Há nas *Orientações* um capítulo à parte dedicado ao tema da literatura, que recebe um tratamento mais cuidadoso e abrangente. É visível

que tal documento se engendra como resposta crítica ao excesso conceitual de certa linha cognitivista adotada até então.

O documento de 2006 declara como um dos objetivos do ensino “construir habilidades e conhecimentos que o capacitem [o aluno] a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a lingüística, seja a textual, seja a pragmática” (p.32). A produção da escrita ganha destaque, acompanhada da leitura de textos “atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital etc.” (p.32). Mas é sobretudo no trabalho de análise que se fundamenta a proposta, devendo esta desenvolver no aluno capacidades para

compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana (ou seja, os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal (macro e microestrutural): os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido (p.33).

O documento assinala que não existe uma orientação dicotômica entre a fala e a escrita, as quais devem ser trabalhadas como modalidades complementares e interativas de usos da língua. No entanto, as práticas sociais de utilização da linguagem escrita devem receber destaque na última etapa de formação do ensino básico. O “objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pela quais eles se constituem” (p.36).

A escrita aparece como uma das formas de produção textual, e sempre é acionada dentro do pressuposto dos tipos e gêneros do discurso¹⁰. Além disso, a atividade de leitura e de análise precede, numa sequência didática, a atividade de produção escrita. A escrita como objeto de ensino dar-se-ia, portanto, como prática de linguagem estritamente relacionada às funções sociocomunicativas dos gêneros: “práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem” (p.36).

¹⁰ De acordo com Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004, p.60-61), os gêneros orais e escritos derivam de cinco domínios sociais de comunicação, com aspectos tipológicos específicos: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Os documentos analisados até aqui têm uma estrutura conceitual comum, obediente aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Todos eles, no que concerne à sua natureza, são prescritivos e, nessa medida, tendem a reduzir o plano teórico a uma descrição dos conceitos, com a finalidade de que estes se prestem à aplicação didática. A redução do plano teórico tende a suprimir as diferenças entre as várias concepções de língua e de ensino, dispondo-as num plano homogêneo para que os propósitos da eficácia da comunicação sejam alcançados.

As experiências possíveis do sujeito na história parecem congelar-se, submetidas a uma racionalidade conectada à lógica instrumental e inspirada por pensamentos que tornam a ação comunicativa reduzida ao domínio de formas eleitas como efetivas, capazes de engendrar a emancipação. A própria história é congelada, na medida em que só pode ser falada e escrita de acordo com determinadas formas. Aludo a experiências concretas, que ou aderem a uma forma para serem inscritas na história, ou são expurgadas como experiência. Trata-se de uma inversão daquilo que se entende por história, e refiro-me aqui às experiências engendradas todos os dias e à parcela delas que está fora dos processos que as registram, na medida em que está fora da razão comunicativa em vigor.

Os estados e prefeituras vêm empreendendo esforços para transformar as diretrizes e concepções dos PCN em práticas efetivas de ensino. Assim, há uma série de publicações locais – desde orientações curriculares até o material didático que chega ao aluno – que procuram transpor princípios e referenciais para as práticas de sala de aula, bem como para sustentar as matrizes de referência às avaliações externas – SARESP (estadual) e Prova São Paulo (municipal), além das avaliações nacionais (SAEB, Prova Brasil e ENEM).

Cabe dizer que a constância e a força do discurso dos PCN são atuantes em todos os documentos selecionados como parte do *corpus* de pesquisa, o que acaba por tornar supérflua a escolha por uma trajetória sequencial-temporal de análise, trajetória esta que se mostrou circular e redundante. Ao fim e ao cabo, um documento teria bastado. Assim, penso ser mais interessante eleger algumas categorias que, de alguma maneira, foram pinçadas da leitura dos textos federais (PCN e *Orientações curriculares*) e que orientarão a análise dos documentos formulados pelo Estado de São Paulo e pela Prefeitura da Cidade de São Paulo. São elas:

- A escrita como instrumento da ação comunicativa;
- Transcrição, reprodução e decalque como percurso de formação de um sujeito-escrevente;
- A literatura como estetização da escrita.

4.1 Primeira configuração-efeito: a escrita como instrumento da ação comunicativa

Interação é a palavra-chave; remete à linguagem na forma de discurso organizado em determinado gênero, inserido numa situação real de interação entre sujeitos em determinado contexto. “O discurso esquematiza as experiências a fim de torná-las significantes e compartilháveis” (SÃO PAULO, Estado, 2010, p.31). A enunciação é, portanto, o eixo central de todo o sistema linguístico. Há sempre um *eu* responsável pelo ato de linguagem e um *outro* constituído pelo enunciador do texto. O ensino da escrita, conforme esses parâmetros, envolve a compreensão tanto das características estruturais, quanto das condições sociais de produção e de recepção de um texto, tendo em vista sua adequação e funcionalidade. Os conceitos relacionados são: tipo, gênero, texto, enunciação e discurso. Assim, o currículo em tela parte do estudo do texto, apresentado sempre em dada situação de comunicação “como base para o estudo dos conteúdos, o desenvolvimento das habilidades e competências, especialmente de leitura e escrita – e de propostas metodológicas de ensino e aprendizagem” (p.33-34). O texto deverá ser sempre apresentado em determinada situação de comunicação, na qual devem ser progressivamente distribuídos os conteúdos; em primeiro lugar, de acordo com as tipologias: narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar, que se desdobram nos gêneros publicitário, jornalístico, artístico e político.

Diz o documento: “Compreendemos gêneros textuais como modelos comunicativos que nos possibilitam gerar expectativas e previsões para compreender um texto e, assim, interagir com o outro” (SÃO PAULO, Estado, 2010, p.40).

A esse respeito, o exemplo utilizado no texto é a conta de luz que recebemos a cada mês e que, se não obedecesse a um modelo estabilizado, geraria grande confusão

na comunicação. “Conta de luz, telenovela, fofoca, aula são alguns exemplos de gêneros que, pelo constante de uso social, não oferecem muitas dificuldades de compreensão” (p.41). Num mesmo patamar, encontram-se outros gêneros, que embora não sejam tão frequentes no cotidiano, obedecem a modelos reconhecíveis, tal como os exemplos oferecidos. O documento lança um desafio: “Valorizar forma e função como única realidade interativa!” (p.41). Ora, nada mais mundano – não no sentido daquilo que é do mundo, mas do que normatiza a existência no mundo: cumprir deveres sociais, seguir formalidades ou normas de etiqueta. Em seguida, a proposta oferece exemplos de cartas que não necessariamente se iniciam por vocativos, mas que ainda assim são cartas: “Faz-se necessário desenvolver habilidades que asseguram que o gênero textual seja visto como realidade discursiva e dinâmica e, ao mesmo tempo, produto lingüístico e social” (p.41).

O texto é a unidade de ensino, trabalhado a partir de sua função social, como modelo comunicativo que permite a interação; a linguagem é assimilada como prática cotidiana.

O processo de escrita, quando considerado em sua dinâmica social, ultrapassa as propostas tradicionalmente convencionais de uma aula de redação ou de produção textual. Isso porque ensinar as regras inerentes à estrutura de determinado gênero textual não é necessariamente permitir que o educando tenha uma experiência real com o processo de escrita. Escrever é uma prática social e assim deve ser sempre considerada. Essa perspectiva não deve desaparecer da proposta pedagógica da disciplina Língua Portuguesa, mesmo quando ela se detiver em estudos morfossintáticos ou que exijam maior abstração (p.39, grifos nossos).

Trata-se, portanto, de criar situações supostamente *reais* de produção escrita, em que se encenam, a partir do gênero em pauta, as condições da produção.

É importante pensar em para quem se escreve, por que se faz, qual a real necessidade de fazê-lo, o que o leitor efetivamente conhece sobre o tema, o que pensa dele, como fazer-se compreender, como usar a língua na produção desse texto, como o texto solicita uma ou outra estratégia de leitura (p.41-42).

Assim, a transmutação da teoria dos gêneros do discurso para a situação escolar transforma-os, quase todos, em pura ficção não literária: gêneros escolarizados que não passam de formas fixas, a-históricas, descontextualizadas e frígidas, destituídas de movimentos encarnados com a vida, estes talvez inúteis e pouco instrumentais, mas carregados de sentido ético.

Os conteúdos devem ser capazes de desenvolver certas competências de produção de textos (SÃO PAULO, 2009, p.26-27): produzir o texto de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de redação; mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero; organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção (coesão/coerência); aplicar as convenções e normas do sistema da escrita (registro); elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando um posicionamento crítico e cidadão a respeito do tema (proposição) – esta última avaliada apenas no ensino médio.

O texto escrito é compreendido como instrumento, ferramenta, algo que serve para se alcançar outra coisa (escavar, remover, pregar, cortar, costurar, misturar, colar, matar etc.). Aquele que dele pretende utilizar-se deve dominar determinadas técnicas, pois é preciso ser eficiente na ação; é preciso estar de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo consenso, o qual atribui modelos a serem reproduzidos, submetidos às ordens dicotômicas do certo e do errado, do funcional e do disfuncional, do eficaz e do ineficaz. O alvo é o procedimento, a técnica, o modo como se faz.

Vale observar que a força do discurso prescritivo acaba por equiparar – não pelo conteúdo a ser ensinado, mas por seus pressupostos – as propostas de ensino em vigor na década de 1970 e a que hoje está em curso, uma vez que o caráter instrumental da escrita, numa perspectiva utilitarista, parece ser coincidente.

É o caso de pensar que a escrita, prática cultural da ordem do simbólico, acontece em meio a multiplicidades de materialidades e de sentidos. Dos hieróglifos ao texto eletrônico, as manifestações escritas sempre foram atravessadas por forças da tradição e da experimentação, que inventam e transformam a escrita e suas formas. Ainda assim, são escritas possíveis, seja porque se fazem pela aceitação ou pelo embate com seu tempo, sob vestígios: “Um remanescente obstinado, vindo de todas as escritas, cobre a voz presente de minhas palavras” (BARTHES, 2004, p.16). Não se trata, pois,

de elogiar a novidade da forma, a qual, em si, pode produzir sentidos que não invadem o fato de ser mero exercício. Ao escrever, estamos sempre conversando com a tradição e necessariamente nos servindo dela, às vezes exatamente para produzir o estranhamento necessário às formas, pelo contraste que podem produzir os planos e as densidades impensadas.

Nem sempre as finalidades manifestas inspiram as escritas; estas podem fazer-se apenas porque se escreve, no limite, para lidar com a morte, como gesto extremo que dimensiona a vida e o que dela se faz. Gesto e escrita sob a estabilidade precária dos signos e das sintaxes: movimento de fixação e de ultrapassagem de limites e de identidades que promove transmutações de formas e de sentidos. O sentido que se produz em cada escrita é tanto inacabado, quanto refeito nas leituras possíveis, plurais. É possível pensar, com Maurice Blanchot (1997), que a escrita designada como literária só existe porque não serve para nada. “Podemos supor, no ponto de partida da maior das obras, a circunstância mais fútil” (p.295). De qualquer maneira e forma, é no ato da escritura que nasce o escritor, este que, caso se dirija a um leitor presumido, suprime tanto a escrita, como a leitura, pois, para que haja leitura, é preciso que exista a voz do outro, inventada no texto pelo gesto de quem escreve. Se o texto é escrito para o público leitor, não há alteridade, não há leitura. “O autor que escreve especialmente para um público, na realidade, não escreve: é esse público que escreve, e, por essa razão, esse público não pode mais ser leitor; a leitura o é apenas na aparência, no fundo é nula” (p.297). Diz Roland Barthes (2004) que a escrita é uma contracomunicação.

Em toda a escrita portanto se encontrará a ambiguidade de um objeto que é ao mesmo tempo linguagem e coerção: existe, no fundo da escrita, uma “circunstância” estranha à linguagem, há como que o olhar de uma intenção que já não é mais aquela da linguagem. Esse olhar pode muito bem ser uma paixão da linguagem, como na escrita literária; pode ser também a ameaça de uma penalidade, como nas escritas políticas: a escrita fica então encarregada de unir com um só traço a realidade dos atos e a idealidade dos fins. [...] efetivamente, é o poder ou o combate que produzem os tipos mais puros de escrita (p.18).

Isso não quer dizer que o sujeito que escreve suprima o outro; mas este não é necessariamente um suposto leitor. Talvez o outro, um estranho, habite o corpo de quem escreve ou, ainda, esteja nas palavras com as quais o sujeito luta: o Fora, o tempo, a

morte, ou então uma questão prosaica que não cessa de ser formulada e que estilhaça a suposta identidade do sujeito e das formas de linguagem.

Escrever é, em grande medida, elaborar uma técnica, no sentido de uma *tékhnē*. Para tal, é preciso que haja domínio de uma gramática, domínio este que não se reduz ao conhecimento de morfologias e regras da sintaxe, além dos recursos semânticos; tampouco se reduz à aplicação de tais conhecimentos para engendrar estruturas textuais coesas e coerentes; menos ainda, à reprodução de tais domínios para a replicação insensata de gêneros que não satisfazem o que é da ordem da agonística, da luta pelos sentidos em meio à parafernália linguística que envolve o processo de produção das subjetividades, fracionadas pelas formas por meio das quais a governamentalidade age nos processos de formação. Sim, é possível identificar consensos como efeitos de ações planejadas, em que cada um cede por uma trégua transitória. Porém, a língua não é da ordem do consenso, mas da luta. A escrita é também um saber lidar com o instrumento, como o machado feito para rachar e que, por efeito secundário, comunica algo. Se, de acordo com o que foi suposto no primeiro capítulo deste trabalho, a escrita é uma das marcas da passagem da barbárie para a civilização, tal como uma prática mítica moderna, a forma escrita-útil parece remeter a uma civilização fraca, submetida aos sentidos prescritos.

O sentido da escrita pode ser pensado como gesto que articula corpo e pensamento, bem como história e subjetivação. Na escola, a escrita inscreve-se no corpo do aluno, que se vê e é visto pela capacidade cognitiva de fabricar habilidades e competências, avaliadas por critérios que medem sua capacidade de copiar modelos e corresponder aos regimes comunicativos. Trata-se de uma escrita que funciona como dispositivo de produção de visibilidades. Philippe Artières (2006) refere-se à polícia das escrituras, vista, neste caso, como dispositivo disciplinar. Ferramenta para docilizar: tal é a expectativa comunicativa. Ela se presta a avaliar se o aluno consegue ou não promover o consenso, na medida em que é capaz de “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando um posicionamento crítico e cidadão a respeito do tema” (SÃO PAULO, 2009, p.28), bem como “recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural” (BRASIL, 2009, p.1). Assim, a utilidade da escrita não se resume à capacidade de

identificar uma conta de luz ou de escrever um artigo de opinião, mas à possibilidade de engendrará-los de modo a multiplicar modos consensuais de ser.

4.2 Segunda configuração-efeito: transcrição, reprodução e decalque como percurso de formação de um sujeito-escrevente

A fim de organizar um trabalho pedagógico que mobilize os instrumentos da inteligência do aluno – sua ação e reflexão – é importante saber quais são as estruturas cognitivas ou quais as competências e habilidades de que dispõe para construir seus conhecimentos. É importante conhecer as **estruturas cognitivas** que o aluno real de nossas salas de aula possui, que relações pode estabelecer com elas e entre elas, que tipo de soluções pode construir e experimentar nas situações que enfrenta, quais são suas condições de aprendizagem e suas necessidades para poder realmente aprender (SÃO PAULO, 2007a, p.8).

Os documentos selecionados para essa categoria de análise são dois: *Prova São Paulo: Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar* (SÃO PAULO, 2007a) e *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental - ciclo II: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2007b). Trata-se de documentos mais complexos, pois mais minuciosos em relação ao que se espera com as aprendizagens, em que se projetam comportamentos a serem minuciosamente governados. Por exemplo, nas *Orientações curriculares*, foram introduzidas as expectativas de aprendizagem como

metas de desenvolvimento que se alargam e se aprofundam progressivamente, conforme as possibilidades e necessidades dos estudantes. A cada ano do ciclo, são exploradas basicamente as mesmas expectativas de aprendizagem, em graus de complexidade crescentes (SÃO PAULO, 2007b, p.36).

A complexidade dos documentos deve-se às descrições sobre finalidades, objetivos e pressupostos que devem nortear o ensino da língua, à relação proposta entre conteúdos e expectativas de aprendizagem, bem como ao quadro de competências e habilidades a serem avaliadas pela *Prova São Paulo*. Em tal exame, a força do discurso construtivista é muito visível. Entende-se que o olhar minucioso e criterioso no que se

refere aos aspectos a serem ensinados e avaliados contribui para que a ação pedagógica seja mais eficaz.

A proposta de avaliação em Língua Portuguesa procura contemplar as discussões teórico-metodológicas contemporâneas sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua materna em situação escolar. Elas são centradas no desenvolvimento cognitivo e lingüístico do aprendiz para usos da linguagem verbal em situações comunicativas (SÃO PAULO, 2007a, p.17).

As perspectivas avaliativas almejam a competência performativa do aluno, tendo em vista o *contexto do texto*, avaliado a partir dos seguintes critérios: discurso, texto e textualidade, gêneros discursivos, suportes, natureza e função, ponto de vista do autor/leitor, contexto de produção do discurso – jogo de imagens, historicidade e lugar social –, condições de produção, circulação e recepção. Adiciona-se, ainda, a *articulação interna*, a *relação entre textos* (discurso no texto: texto, contexto, hipertexto e intertexto, gêneros, dialogismo, polifonia, alteridade), *o texto literário* (teorias explicativas sobre os gêneros literários, em prosa e verso) e a *análise e descrição lingüística*.

As competências avaliadas pela prova são: 1) recuperação de informações nos textos; 2) compreensão e interpretação de textos; 3) reflexão sobre conteúdo e forma de textos. Cada grupo de competências lista uma série de habilidades, como localização, recuperação de informações, reconhecimento, identificação, classificação, comparação, inferência e formulação de hipóteses.

As matrizes são estruturadas a partir de um conjunto de *coordenadores cognitivos*¹¹ agrupados em outros três grupos de competências:

I. esquemas presentativos: competências responsáveis pela reprodução de conhecimentos já construídos para o reconhecimento de fatos ou de representações de problemas comuns; referem-se a operações mentais de repetição por semelhança ou diferença, realizadas principalmente por correspondência aos dados observáveis. Nesse grupo, encontram-se as ações e operações mentais que possibilitam a apreensão das

¹¹ Lino de Macedo indica que eles representam os aspectos funcionais da formação e do funcionamento dos esquemas de assimilação e de transformação dos objetos no processo de construção de conhecimentos (SÃO PAULO, 2007a).

características e propriedades permanentes e simultâneas de objetos comparáveis que vão gradativamente propiciando a construção dos conceitos.

II. esquemas procedimentais: apoiam-se nas competências do grupo I, mas incorporam qualidades diferentes de operações mentais, pois envolvem competências responsáveis por realizar transformações e não simples correspondências dos esquemas de assimilação às propriedades dos objetos de conhecimento. Nesse grupo, encontram-se ações mentais mais coordenadas que pressupõem o estabelecimento de relações entre os objetos. São competências que, em geral, permitem atingir o nível da compreensão e da explicação mais que o de saber fazer, pois supõem alguma tomada de consciência dos instrumentos e procedimentos utilizados, possibilitando sua aplicação a outros contextos.

III. esquemas operatórios: englobam ações e operações de transformação que coordenam vários esquemas de assimilação. Essa coordenação é responsável pelo planejamento e pela escolha de estratégias para resolver problemas em situações pouco familiares e mais originais do que as do grupo II. Nesse grupamento, encontram-se ações e operações mentais mais complexas, reflexivas e abstratas, que envolvem a utilização de raciocínio hipotético-dedutivo. Tais competências tornam possíveis a aplicação de conhecimentos construídos em situações diferentes e a resolução de problemas inéditos.

Não é o caso de descrever cada uma das expectativas de aprendizagem ou cada um dos descritores para avaliar as competências de escrita, mas de puxar as linhas que apontam para a formação de um escritor competente, conforme o paradigma da eficácia comunicativa. Tais linhas mostram-se reprodutivas dos modelos em curso na cultura contemporânea, os quais, de alguma maneira, fixam formas de escrita, tendo em vista a possibilidade de o aluno tornar-se um escrevente capaz de reproduzir modelos e situar-se diante das novas formas de escrita.

As esferas de circulação de texto selecionadas para orientar as expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental II, de acordo com o que está proposto nas *Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, ciclo II* (2007), são as seguintes:

- a *escolar*, por se entender que as práticas de linguagem envolvidas no estudo dos diferentes conteúdos do currículo escolar podem ser aprendidas desde que sejam objeto de ensino sistemático;

- a *jornalística*, para atualizar os estudantes em relação aos temas que mobilizam a sociedade como um todo, de modo a ampliar as formas de participação no debate social;

- a *literária*, cujos textos de ficção em verso e em prosa apresentam-se à apreciação e fruição estética de modo a produzir maravilhamento e reflexão a respeito das experiências humanas;

- a *da vida pública e profissional*, para que o estudante amplie suas possibilidades de exercício da cidadania e compreenda os mecanismos básicos de comunicação nessa esfera da atividade humana.

O núcleo do currículo é o gênero textual, desenvolvido a partir dos eixos *uso* e *reflexão*. O eixo *uso* é relativo ao processo de interlocução, desdobrados nos seguintes conteúdos:

- historicidade da linguagem e da língua;
- constituição do contexto de produção, representação do mundo e interações sociais: sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação, lugar e momento de produção;
- implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes;
- implicações do contexto de produção no processo de significação: representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos, articulação entre texto e contexto no processo de compreensão, relações intertextuais.

O eixo *reflexão* envolve a análise do funcionamento da linguagem, que implica conhecimentos sobre:

- construção composicional dos gêneros;

- estruturação dos enunciados;
- padrões da língua escrita;
- variação linguística: modalidades oral e escrita, variedades, registros;
- descrição gramatical das unidades linguísticas.

O estudo de um gênero passa pelas etapas de leitura e análise, produção escrita, análise linguística e escuta/produção oral. A produção de textos supõe as etapas de planejamento, produção, revisão e edição.

A distribuição dos gêneros a serem ensinados é a seguinte:

Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo I em sequências didáticas ou projetos					
	Esfera de circulação				
	Cotidiana	Jornalística	Literária (prosa)	Literária (verso)	Escolar
1º ano	Bilhete/Recado	Legenda/ Comentário de notícia	Conto de repetição	Parlenda/ Regras de jogos e brincadeiras	Diagrama/ Explicação
2º ano	Receita	Manchete/ Notícia televisiva e radiofônica	Conto tradicional	Cantiga/ Regras de cirandas e brincadeiras cantadas	Verbete de curiosidades/ Explicação
3º ano	Regras de jogo	Notícia/ Comentário de notícias	Conto tradicional	Poema para crianças	Verbete de enciclopédia infantil/ Explicação
4º ano	Carta, <i>e-mail</i> , relato de experiências vividas	Entrevista	Fábula	Poema narrativo	Verbete de enciclopédia infantil/ Exposição geral
5º ano	Roteiro e mapa de localização/ Descrição de itinerário	Notícia/ Relato de acontecimento cotidiano	Lenda e mito	Poema	Artigo de divulgação científica para crianças/ Exposição oral

Quadro 2 – Distribuição dos gêneros no Ciclo I (SÃO PAULO, 2010).

Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo II em sequências didáticas ou projetos					
	Esfera de circulação				
	Vida pública e profissional	Jornalística	Literária (prosa)	Literária (verso)	Escolar
6º ano	Carta de solicitação e de reclamação/ Debate	Entrevista	Conto/ <i>Causo</i>	Canção	Biografia/ Depoimento
7º ano	Requerimento e carta de solicitação e de reclamação/ Solicitação, reclamação	Resenha/ Comentário	HQ e tiras/ Piadas	Cordel	Artigo de divulgação científica/ Exposição geral
8º ano	Estatuto/ Debate regrado	Notícia, reportagem/ Notícia televisiva e radiofônica	Crônica/ Relato de fatos cotidianos	Poema visual/ <i>Rap</i>	Verbetes de enciclopédia infantil/ Exposição oral
9º ano	Currículo/ Entrevista profissional	Artigo de opinião/ Comentário	Teatro	Poema	Relato histórico/ Exposição oral

Quadro 3 – Distribuição dos gêneros no Ciclo II (SÃO PAULO, 2010).

Ainda, a prefeitura de São Paulo publicou *Cadernos de apoio e aprendizagem* com a finalidade de contribuir para o trabalho docente. O material é organizado a partir das seguintes esferas discursivas: jornalística, cotidiana, literária (prosa e verso) e escolar. Cada caderno contém sequências didáticas para o aluno e orientações para o professor.

Destaca-se aqui uma sequência da esfera literária, a fim de evidenciar como se entende o trabalho com um gênero literário – neste caso, voltado para as composições em verso.

Ao tratar dos textos da esfera literária (prosa e verso) exploramos a leitura e a produção de textos que são, antes de tudo, objetos estéticos, “obras de arte”. Essa é a esfera privilegiada para desenvolver a sensibilidade dos estudantes para o uso estético da palavra. Por isso, é fundamental que o professor proporcione aos estudantes experiências ricas em emoção estética e os estudantes aprendam a apreciar um texto literário, assim como ele faz com a música, o cinema e outras linguagens artísticas. Nessa esfera, é fundamental que o estudante possa elaborar critérios próprios para selecionar, avaliar e criticar os

textos que lê, e que tenha liberdade de se expressar emocional e esteticamente (SÃO PAULO, 2007b, p.95-96).

A seguir, consta a síntese de uma sequência didática para o trabalho com *poema*, relativa ao 9º ano.

Poema:

1. Reconhecendo poemas
2. Entre a vida e a poesia: o poema (eu-lírico, ambiguidades)
3. Pistas do poema: a chave de leitura – a forma do poema, título, sentido denotativo e conotativo, tonicidade das palavras, assonância, relações de sentido, pontos de vista.
4. A construção poética de imagens e sentidos.
5. Entrando no ritmo dos poemas. Figuras de linguagem (metonímia, aliteração).
6. O que cabe no poema? (temas e formas)
7. Todas as cartas de amor são ridículas? Proposta de produção escrita.
8. Projeto: Que tal fazer um sarau?
9. Avaliação do percurso e auto-avaliação.

Não cabe a este trabalho entrar no debate teórico sobre os gêneros, cuja noção é encontrada na tradição da crítica literária, que classifica as produções escritas de acordo com determinadas características, bem como no uso corrente; “mas ainda submetida a debates, nas análises de discurso e análises textuais” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p.249). De acordo com diferentes pontos de vista e posicionamentos teóricos encontram-se várias definições possíveis, que podem ser resumidas de acordo com os critérios que se leva em conta: ancoragem social, natureza comunicacional, regularidades composicionais ou as características formais dos textos (p.251).

Sem que se pretenda afirmar uma perspectiva, vale pensar como Luiz Costa Lima (2002), que conclui serem os gêneros – neste caso, literários – quadros de referência, de existência histórica, variáveis, mutáveis e que se sintonizam com os sistemas da literatura, com a conjuntura social e com a cultura. Penso que qualquer definição será sempre confrontada pelos acontecimentos de linguagem, que traem o esforço em direção à tipificação. De todo modo, o que se observa nas propostas curriculares é que ocorre, para além do reconhecimento dos gêneros como fatos da

língua, um atravessamento político que, animado pela produtividade didática, desloca, pulveriza e homogeneiza o pensamento do campo da linguística e da teoria literária.

A didática é a síntese do atravessamento político feito para salvar. Da *Didáctica Magna*, escrita por Comênio no século XVII, aos minuciosos procedimentos das didáticas cognitivistas contemporâneas, conteúdos e pressupostos teóricos mudaram, mas pouco mudou como estratégia. Desde então, a didática procura contemplar o ensino eficaz de algum conteúdo, dirigido a uma ou a muitas pessoas, com o intuito de obter transformações em cada um dos indivíduos: libertar das trevas, civilizar, emancipar, dotar de razão e de sensibilidade, levar ao domínio de saberes e de procedimentos, promover o desenvolvimento cognitivo, capacitar para a autonomia, desenvolver habilidades técnicas e científicas, governar os outros e a si mesmo, entre outras. Embora sejam muitos os princípios e conhecimentos que animam as propostas didáticas, trata-se de uma estratégia de governamentalidade que, com a finalidade de tornar o ensino eficaz, tem efeitos na vida de cada aluno que habita a escola.

Assim, não bastam os saberes que animam a necessidade de se ensinar algo, pois há que destrinchá-los de acordo com determinados critérios que variam na história. O que não varia é o preceito: sujeito ideal de conhecimento. Qualquer didática é inspirada por algum modelo de homem, de conhecimento e de funcionamento social.

É a didática que faz a ponte entre a produção dos saberes selecionados como necessários e o ensino. Ela não decide o que se deve ensinar, mas como se deve fazê-lo, servindo como ponte entre a produção dos saberes selecionados como necessários e a possibilidade de ensiná-los. É produto, portanto, do conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado, bem como sobre o modo pelo qual se aprende e se deve ensinar. É atravessada, ainda, pelas formas de organização da escola, pelo que se entende como função do professor e pelas demandas que surgem de fora da escola. As perguntas que a didática, ao fim e ao cabo, precisa responder são: em prol da formação de que tipo de sujeito o ensino se coloca? Em quais condições de ensino e de aprendizagem?

Seu discurso tende a ser linear, uma vez que é feito no sentido de propor formas e prescrever soluções para problemas complexos, pertinentes às relações entre conteúdo a ser ensinado e o que se entende por aprendizagem. A didática apoia-se em artefatos científicos e produz normatividades que incidem fortemente sobre o comportamento do professor e do aluno. Não faz muita diferença se está apoiada em pressupostos

tecnicistas ou *libertadores*: as forças que incidem sobre ela e que a promovem como segmento fundamental na relação entre os saberes e o ensino produzem um discurso normatizador, articulado pelos regimes de progressão dos conteúdos em função do desenvolvimento cognitivo do sujeito que aprende, pela lógica intrínseca aos saberes escolares e pelas forças avaliativas que impõem formas, ritmos e conteúdos.

A Didática é a disciplina que estuda o processo de ensino tomado em seu conjunto, isto é, os objetivos educativos e os objetivos de ensino, os conteúdos científicos, os métodos e as formas de organização do ensino, as condições e meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual (LIBÂNEO, 1994, p.71).

Assim, a didática se constitui como técnica de governo com forte penetração na produção dos sujeitos, visto que põe em ação regimes de verdade, suprimindo as problematizações que se articulam no decorrer da constituição de experiências quaisquer, quer estas se deem no século XVII, nas escolas dos jesuítas ou nos bancos dos colégios contemporâneos. Trata-se de uma condução das condutas: “O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do ‘governo’” (FOUCAULT, 1995b, p.244).

Para se constituir numa técnica, independentemente do fato de ser mais ou menos interessante diante de um contexto de ensino, ela reduz a esfera do pensamento – da análise sobre o que se faz, por que se faz, como se faz – para atingir um objetivo muito imediato: ensinar. O caminho torna-se linear, da produção dos saberes à invenção de uma tecnologia de ensino. O discurso que chega aos professores traz uma novidade, em geral assimilada tal qual uma crença, na forma de *slogans*. Os formadores de professores, bem como os manuais, dedicam-se a apresentar as fontes dos saberes que ali são transformados em etapas, passos, avaliações etc., para atender às demandas docentes em torno do *como fazer*.

Assim, transcrição e decalque, como percurso da formação de um autor-escrevente, são efeitos de dispositivos didáticos que inventam condutas e produzem formas de subjetivação. Observa-se, na sequência didática apresentada, uma abordagem que mostra o poema em sua diversidade e possibilidades de jogos e invenções. Incitam-se *chaves de leitura* que introduzem o leitor no universo dos sentidos menos literais,

diferente do que acontece com os inúmeros textos instrumentais. Ao longo da sequência, o aluno é convidado a escrever – no sentido de transcrever e decalcar – para responder a inúmeras perguntas que acionam habilidades cognitivas: *identifique, compare, relacione, defina, infira, analise, explique, opine, comente, interprete, avalie*. Tais habilidades, entre outras, compõem o conjunto de competências almejado: recuperação de informações nos textos; compreensão e interpretação de textos; reflexão sobre conteúdo e forma de textos. Assim, investe-se fortemente na capacidade leitora: a escrita acontece, na maior parte da sequência, como registro de leituras.

A leitura é, pois, uma das chaves para o acesso ao conhecimento. Cabe ao professor de Língua Portuguesa propiciar momentos de efetivo ler, em que o texto escrito possa ser analisado, trazendo à tona a plenitude de sua materialidade lingüística. Quando o professor põe diante dos olhos do aluno as “pistas” que os autores deixam para os leitores construírem sentidos, ele dá um passo importante, uma vez que “a interpretação de qualquer texto não se esgota em seu sentido literal” (ILARI, 2002, p.51). As interpretações não ocorrem espontaneamente, mas por meio de práticas que permitem ao leitor formular hipóteses interpretativas, confirmadas, ampliadas ou refutadas pela mediação do professor (SÃO PAULO, 2006, p.19).

Ao fim da longa sequência didática apresentada acima, há uma única proposta de escrita *autoral*, em que o aluno é convidado a planejar sua escrita, para então escrever, *em dupla*, um poema de amor. Surge, então, a paradoxal figura do autor-escrevente.

O trabalho de *autoria* requer a implicação do indivíduo no ato de escrita. O sujeito que escreve necessita encontrar seu estilo ou modo pessoal de dizer, pois essa é sua marca. É a partir dessa atuação que o autor cria os espaços de linguagem comuns com os leitores. É a partir dessa experimentação, dessa disposição para “conversar” e se pôr para os leitores que, aos poucos, se incorporam no texto elementos que facilitam a comunicação desejada. E é nesse sentido que a escrita se torna *ferramenta de sociabilidade do indivíduo* (SÃO PAULO, 2007b, p.45).

Os documentos de orientação didática não exploram o conceito de autoria muito além do trecho mencionado. Recorro, portanto, à definição mais ampla de uma das autoras dos documentos de orientação didática, que considera “todo ato de escrita como gesto de autoria”, desde o discurso escolar ao literário, na medida em que toda escrita

implica escolhas e posicionamentos, “da palavra à construção sintática, do título ao último parágrafo ou enunciado” como resposta singular ao objetivo da escrita (FORTUNATO, 2011). Na esteira de Bakhtin, Márcia Fortunato refere-se a duas faces do autor: o autor-real, a pessoa que escreve, e o autor-criador, como um devir do autor-real. As possibilidades do autor-criador são constrangidas pelo gênero discursivo e suas formas composicionais, que comportam, com maior ou menor grau, as evidências de estilo e de singularidade. De acordo com tal definição, há graus de autoria: das respostas às perguntas formuladas na sequência didática até a fabricação do poema; quem escreve, ao escolher como articular todo o complexo jogo da escrita, faz-se autor-criador.

Escrevente, na acepção dicionarizada, é “aquele que, por profissão, copia o que outro escreveu ou dita; escriturário, copista” (HOUAISS, 2009). Escriturário é o indivíduo que transcreve papéis ou que escreve o que outro dita. De alguma maneira, há um escrevente quando a acepção de autoria acima apresentada é aplicada aos procedimentos de ensino, na medida em que o aluno não é apenas constrangido pelo gênero discursivo, mas, como sujeito escolar, só escreve a partir de um gênero minuciosamente descrito e previsto como forma enunciativa. O ato de escrita escolar é, ainda, constrangido pelas avaliações previstas, que tomam a descrição do gênero como parâmetro para medir o grau de aprendizagem do aluno de acordo com expectativas também minuciosamente descritas e previstas.

Há ato poético que resista a essa maquinaria?

4.3 Terceira configuração-efeito: a literatura como estetização da escrita

Esta última configuração não é resultado da leitura de um documento específico, mas da maneira como se percebe a presença da escrita literária no conjunto das propostas apresentadas. Destaca-se aqui a prevalência de um tipo de leitura sobre a escrita, ou seja, de uma noção de escrita como subsidiária da instituição literária. Em *A ordem do discurso*, Michel Foucault (2000b) inicia sua aula de uma maneira que valeria evocar:

Gostaria de me insinuar sub-repticiamente no discurso que devo pronunciar hoje, e nos que deverei pronunciar aqui, durante anos. Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível (p.5).

É preciso continuar... não é possível me furtar. Estou na ordem do discurso.

Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorrer ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém (p.7).

De um lado, de dentro, a instituição que controla, seleciona, organiza e redistribui os discursos; de outro, no fora, a linguagem que se inscreve em nosso mundo como diferença: a linguagem do insulto, da cólera, da transgressão, das pequenas guerras ou das amorosidades perversas, inscritas ou não num gênero. É por caminhos escusos que a linguagem se transforma em instituição. Na medida em que estamos submetidos a uma fábrica de institucionalização dos acontecimentos da linguagem, é possível apontar o que está dentro e o que está fora. Quando algumas manifestações persistem, cria-se uma instituição, pois o controle é necessário: *isto é grafite ou pichação?* Esse é um dos efeitos – normalizadores – da linguística do discurso. Ao descrever, institucionaliza-se, dos cadernos aos muros da cidade, que padecem das ações agenciadas por olhares instrumentalizados, descritivos-avaliativos: *criação? Isto é obra de arte ou traquinagem?*

Vamos levar para a delegacia ou para a Bienal? Para a diretoria ou para o mural? Vamos reprovar ou...: não há saída para a escola, que se pensa como território à margem da vida e que, por fim, trabalha com os restos dos acontecimentos. O que sobra para a escola é convertido em discurso explicador e ajuizador. A escola é a última a saber e a primeira a submeter-se às prescrições, em nome das quais ela existe. A vida na

escola acontece, mas é tomada como faz de conta ou como coisa errada; na dúvida, melhor não arriscar.

Efeito contemporâneo das experiências de linguagem, o que é invenção confunde-se com o que é matéria consumível. A escola é o lugar do encontro dos maravilhosos restos da tradição, acima de quaisquer suspeitas. O governo dos gêneros ajuda a escola a gerenciar seu atavismo necessário ao instituído. Drummond, Bandeira, Goethe, Poe, Baudelaire, Guimarães Rosa, Adélia Prado, Kafka, Wilde, Graciliano, entre tantos, transformam-se em exemplos; tudo o que abominavam. Restos da tal tradição que se transforma em exemplo de linguagem reproduzível e consumível.

Consumido o tempo da veemência discursiva, voltemos à análise.

Parte dos nomes acima apontados não consta do cânone escolar, que está submetido às leituras necessárias para o domínio de determinados gêneros; principalmente porque os exames de admissão ao ensino superior ajuízam sobre o que se deve ou não ler, sobretudo sobre como se deve ler. Deve-se ler para compreender articulações textuais e discursivas, e para escrever o certo. Aprendizes são aprendizes, têm que se apropriar das normas, dos exemplos e da tradição. Tudo certo, pois assim se supõe o caminho para a autonomia.

E onde habita o pensamento? Nas habilidades cognitivas, progressivas, em conluio com as formas estabelecidas, das mais simples às mais complexas? Perguntas retóricas, não porque as respostas sejam conhecidas, mas porque intuo que nenhum pensamento forte engendra-se necessariamente do encontro entre a cognição estratificada e a linguagem formatada. Qualquer coisa acontece no pensamento-linguagem por meio de enfrentamentos que não têm cabimento: inventam-se outras superfícies por onde a linguagem escorre. A criança faz isso! Os enlouquecidos, os velhos e os extraviados beckettianos também, produzindo linguagem por variações contínuas, como uma língua dentro da outra, fazendo-se na gagueira e inventando um estilo.

O enlevo que a tradição propõe remete-nos à história e às formas fabricadas que, de alguma maneira, confrontaram algo da esfera dos poderes em jogo. Só há beleza na luta, no confronto ou no olhar de uma *monalisa* (ela nunca será uma só) que disse o que não se pode traduzir. Há um segredo, há um crime e um gesto-limite, visíveis porque a forma-fugaz é o encontro-confronto do pensamento com a língua, do pensamento-

linguagem que produz formas às vezes inapreensíveis pelos regimes cognitivos em curso; tais atos prolongam-se, apesar de suspeitos e estranhos, mas teimosos. Os encontros-confrontos não se propõem a julgamentos, mas sabem que o tribunal acontecerá, um acerto de contas virá. E ele chega: nesse momento, bem como no andamento da escrita ou da invenção de uma *monalisa*, tais encontros reconhecem-se num fora. Não se trata de um artifício estratégico, nem de desresponsabilização, mas de um lugar de intensidades necessárias.

Não se pretende, aqui, separar o literário do não literário. Suponho que toda a escrita pode ter a potência de *fazer outra coisa*, e duvido que, desse ponto de vista, possamos relacionar-nos estritamente com a literatura-instituição. Também não intento banalizar o que hoje compõe o cânone institucional, pois tenho imensa gratidão aos que fizeram da linguagem algo que ultrapassa a necessidade-intenção da comunicação estrita ou da mera reprodução. Podemos pensar, com Foucault, em experiências, algo que se passa e do qual se sai transformado.

Escrever não é um ato de comunicar o que já se sabe. Esse tipo de escrita, diz Foucault, ele não teria coragem de fazê-lo. Ele escreve porque não sabe ainda exatamente o que pensar dessas coisas que ele deseja muitíssimo pensar. Trata-se de uma experimentação, e não de um trabalho de teoria para construir um sistema geral (MOTTA, 2001, p.VII).

Trata-se de uma experiência de dessubjetivação, ou de destituição subjetiva. Evocarei, porém, o que é suposto como literário, uma vez que o conceito é enunciado nas propostas de ensino.

Quando se pretende oferecer uma experiência estética, arrisca-se, num mesmo movimento, a governar o olhar do aluno. Isso se daria pela estetização da linguagem ou pelo deslocamento da forma de expressão para o lugar de modelo exemplar, sendo ela cindida das formas de conteúdo e de seus processos de constituição como linguagem. Não se trata de promover uma análise linguística ou literária, mas de escapar da estetização da língua e da produção de objetos ideais e idealizados. A dificuldade em lidar com outras linguagens, menos vinculadas à ordem comunicativa, pode gerar um distanciamento tal que só se torna possível reencontrá-las no lugar de obra

emblemática por uma aura, objeto de culto, tal como apontado por Walter Benjamin (1994, p.165-196).

O que é de importância decisiva é que esse modo de ser aurático da obra de arte nunca se destaca completamente de sua função ritual. Em outras palavras, o valor único da obra de arte *autêntica* tem sempre um fundamento teológico, por mais remoto que seja: “ele pode ser reconhecido, como ritual secularizado, mesmo nas formas mais profanas do culto do Belo” (p.171).

Tais objetos de culto colocam-se distantes da experiência mundana comandada pela função instrumental da linguagem, esta sim compondo o primeiro plano – talvez único – de projetos de ensino para a conquista dos direitos e da cidadania. O que se observa é que os momentos de escrita proporcionados pela experiência com uma linguagem literária estão submetidos a uma análise estrutural-discursiva que serve à reprodução de modelos. Constituiu-se um fosso, uma profunda quebra entre o que se diz na forma literária e o que se pode dizer.

Os documentos curriculares convocam a literatura como objeto de fruição estética, meio de humanização do homem coisificado, meio de acesso a conhecimentos que não podem ser mensurados; aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. “Trata-se, sobretudo, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006, p.53-54).

O prazer estético é compreendido como conhecimento, participação, fruição.

[...] a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será (p.60).

Identifica-se, no referido documento, a preocupação sobre os sentidos da entrada do texto literário num projeto educativo. Antonio Cândido (2005), em um belo ensaio

inserido nas referências bibliográficas dos PCN, afirma que a ideia de que a literatura *eleva e edifica* confronta-se com

sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto: mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (p.18).

Refere-se ele à literatura como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (p.16). Escrita como fabulação, portanto. Trata-se de uma linguagem que é, de muitas maneiras, presente no cotidiano, e produzida tanto nas práticas prosaicas, como nas esferas denominadas eruditas. O que define o que é literatura, segundo Cândido, é a composição singular entre forma e conteúdo, ou a invenção de uma forma que permite que o conteúdo ganhe maior significado, e que ambos aumentem a capacidade de ver e de sentir (p.21).

Por outra perspectiva, que escolho como linha de pensamento, Foucault (2001c) afirma que

o discurso literário se desenvolve a partir dele mesmo, formando uma rede em que cada ponto, distinto dos outros, a distância mesmo dos mais próximos, está situado em relação a todos em um espaço que ao mesmo tempo os abriga e os separa. A literatura [...] é a linguagem se colocando o mais longe possível dela mesma (p.221).

Isso quer dizer que, ao jogar-se para o lado de fora dela mesma, a literatura se faz no jogo das linguagens que se estranham, como avessos contíguos que se compõem, e não como oposições; como modo que dilui a presença de quem faz uma obra, e a desloca para o espaço infinito da linguagem. Assim, o *eu penso* que designa a obra leva ao *eu falo*, que, no limite, dilui o *eu* para que se possa encontrar a linguagem. A obra literária é designada pela assinatura de alguém que a engendrou, mas o que nos interessa é a gagueira da linguagem. Essa perspectiva desmonta a instituição literária e cria a literatura como experiência que destitui um *eu* e um *outro* no simples gesto de escrever. Experiência radical de pensamento que escapa aos moldes comunicativos, que não prescinde da fixação de lugares, pois que se faz de um sujeito para outro.

Como gesto que dilui a obra, a escrita pode ser pensada como espaço inventado tanto pelo louco como pela criança que balbucia, espaço dessubjetivado que se abre para os jogos de uma literatura menor, que se faz nas variações contínuas das línguas.

É possível pensar na escrita, portanto, tanto como discurso, como obra para ser lida e desfrutada, como experiência com a linguagem que extravasa formas prontas e cria outros fluxos – ou superfícies – de linguagem. Que não necessariamente se excluem, mas promovem posicionamentos diferentes. A experiência estética pode estar presente, pois cada escrita inventa, no modo como se engendra, um estilo, uma singularidade: resultado da relação entre formas de expressão e de conteúdo numa variação contínua, tal como observa Deleuze (1995):

O que se entende como estilo é precisamente o procedimento de uma variação contínua. Ora, dentre todos os dualismos instaurados pela linguística, existem poucos menos fundados do que aquele que separa a linguística da estilística: sendo um estilo não uma criação psicológica individual, mas um agenciamento de enunciação, não será possível impedi-lo de fazer uma língua dentro de uma língua (p.41).

Relação entre modo maior e menor, entre a língua que manda e outras que circulam, produzindo um cromatismo que faz gaguejar a linguagem e que transtorna a ideia de obra, ideia que opera como se a obra fosse constituída na pureza de uma linguagem higienizada, e não na luta da linguagem e seus acontecimentos, atravessada por governos e modos de confronto. Talvez daí decorra uma estética e uma estilística.

Uma *escrita menor*, como um devir nômade na relação com a linguagem; ou, como dizem Deleuze e Guattari (2003), um movimento de desterritorialização em que se extrai, de sua própria língua, uma outra. Eles aí se referem à escrita de Franz Kafka, escritor tcheco, judeu, que escreveu em alemão; sua relação com a língua, na escrita, teve uma força de cunho político, na medida em que “a impossibilidade de escrever de outra maneira senão em alemão é, para os judeus de Praga, o sentimento de uma distância irreduzível em relação à territorialidade primitiva tcheca” (p.38). Kafka “renunciou ao princípio do narrador, assim como acabou por recusar uma literatura de autor ou de mestre, apesar da admiração por Goethe” (p.41).

A leitura é uma prática muito valorizada e aparece com destaque em todos os documentos analisados. Leitura para a fruição, para a compreensão, para o estudo, para a análise; leitura que leva a certo conhecimento das formas discursivas eleitas como

lugares de escrita. Destacam-se, nela, tanto os elementos importantes a serem utilizados para a compreensão do escrito, como os elementos que devem ser transportados para a escrita. É essa a grande estratégia, tal como aparece nos documentos, para que o aluno perceba a arquitetura de um gênero discursivo; há aí um treino do olhar do aluno para as *chaves* que fazem o gênero funcionar. De fato, não haveria outro modo, uma vez que todo o programa curricular desenrola-se em torno dos gêneros discursivos, tomados como modelos de linguagem oral e escrita. Se é dentro de um gênero que a linguagem acontece, nada mais lógico do que o reproduzir. Assim, a leitura compreensiva e analítica contribui para que os gêneros permaneçam e tenham suas formas fixadas de modo a favorecer as práticas de linguagem escolarizadas. Tal é o ponto de vista da leitura.

A fruição, do modo como está apontada nos documentos, é dirigida passo a passo, pois o letramento literário é o grande alvo, o que desloca a ideia de fruição como gozo estético para uma aprendizagem baseada no adestramento dos órgãos dos sentidos por meio de uma leitura didatizada. Não se trata de problematizar as concepções de leitura, mas de entender o lugar que essa prática ocupa na relação com a escrita.

Assim, se toda escrita ocorre dentro de um gênero e se tais gêneros precisam ser compreendidos e analisados, a leitura é a grande estratégia que deve preparar cada aluno a finalmente escrever seu grande texto. Ocorre, portanto, a instrumentalização da leitura. Lê-se para alcançar algo: as formas, as estratégias, os modos de coesão textual, bem como a paragrafação, e ainda o domínio da ortografia e, ao mesmo tempo, os sentidos. Leem-se o foco narrativo, o ponto de vista, a polifonia, a heterogeneidade textual, a intertextualidade, os discursos direto e indireto, os contextos interno e externo, o tema, o conflito, o ritmo, os recursos argumentativos, o uso das figuras de linguagem e seus efeitos. Leem-se o texto, o autor, o escritor. Enfim, propõe-se a leitura como um exercício de decupagem discursiva e textual. O leitor, em seu exercício de entendimento, supõe-se inquiridor do texto: qual era a intenção do autor? Atingiu seus propósitos? E, finalmente, a pergunta crucial: o que você, leitor, aprendeu? Então, vamos escrever.

Mas o que engendra uma escritura? *O governo de si*, talvez seja uma resposta. Em meio às normas, às prescrições, às formas dadas, há uma ética que, se aliada a uma estética, promove o deslocamento de um regime cognitivo para algo que convoca o

modo como cada um pode reconduzir os saberes, os procedimentos e as práticas, para então promover um lugar da diferença, de uso e de rejeição das padronizações; um lugar de afirmação. Tal movimento não se faz sem o reconhecimento de uma agonística – há um campo de batalha –, ainda que não se saiba por que e com quem se luta. A escrita pode ser apresentada como um espaço de guerra, que não escapa das modalidades discursivas contemporâneas, mas que não se submete.

A leitura oferece uma multiplicidade de experiências muito importantes, “como um indeterminado da vida, esse passar do que nos passa quando não sabemos o que nos passa, essas afecções que nos levam a questionar o que já sabemos, o que já queremos, tudo o que se deixa submeter sem dificuldades a medida do que já somos” (LARROSA, 2004, p.331).

Creio que a prática da escrita, como experiência, não está necessariamente submetida às leituras. Todo esse enfrentamento com o fora, com um espaço de não normatização do pensamento e do sujeito, embora constrangido pelas regulações da linguagem, atravessa a vida de cada indivíduo e é criado (ou pode ser) nos exercícios da escrita, esta que irrompe nas mais surpreendentes expressões.

5. Entre a escrita competente e a escritura como experiência: em torno da governamentalização da escrita escolar

Então, com o que você sonha, com outra escrita?

Uma escrita descontínua, que não se percebesse como sendo uma escrita, que se servisse do papel em branco, ou da máquina, ou da caneta tinteiro, ou do teclado, entre tantas outras coisas, que poderiam ser o pincel ou a câmera. Tudo isso passando muito rapidamente de um a outro, uma espécie de febre e de caos.

MICHEL FOUCAULT

Este último capítulo é escrito com o espírito de uma síntese não conclusiva. Ao retomar o percurso analítico, pretendo sublinhar outra perspectiva de escrita, mais próxima do que se entende como literária; uma perspectiva que transversaliza o trabalho realizado, nele comparecendo, em última instância, à moda de uma linha de força que contrasta com os princípios e procedimentos descritos nos documentos analisados. A expectativa é de que se possam produzir dissonâncias em relação aos regimes de escrita dominantes, impregnados por modelos, formas e finalidades. São outras as motivações que produzem uma *escrita menor*, esta que é locatária da esfera literária, mas que também a interroga.

Penso que foi possível engendrar um mapa analítico animado pelas perguntas iniciais, as quais aqui retomo: como funcionam as tecnologias de ensino da escrita no processo de constituição de sujeitos? Quem é o *sujeito escritor* que a escola pretende formar? Quais são os sentidos das políticas de escrita propugnadas nas e pelas propostas de ensino? Quais são as concepções de escrita que sustentam essas políticas? Quais são seus possíveis efeitos nos processos de constituição da subjetividade? Como se entende a formação do *sujeito leitor e escritor*? Tais perguntas foram reorganizadas em quatro frentes de análise: 1) concepções de escrita; 2) concepções de ensino e de aprendizagem; 3) concepções de sujeito que aprende a escrever e de sujeito escritor; e 4) concepções de literatura e sua relação com a aprendizagem da escrita.

As três configurações-efeito apontadas ao longo da análise – a escrita como instrumento da ação comunicativa; a formação de um sujeito escrevente; a literatura como estetização da escrita – condensam a problematização do projeto de ensino de

escrita em vigor, embora não deem conta de sua complexidade. É importante ressaltar que aí se tratou de pensar em efeitos que não necessariamente avaliam os pressupostos teóricos mobilizadores de tais propostas. O encontro entre o imperativo que anima o dispositivo de ensino, as teorias que ali interagem e a didática produz efeitos que podem ser estranhos às ideias próprias das teorias sobre o funcionamento da língua. Nesse caso, trata-se de um aparato submetido à necessidade de eficácia do ensino, produzido por um encontro entre demandas políticas, pressupostos teóricos e enquadramentos pedagógicos. Penso que a produção teórico-didática de autores tais como os aqui mencionados – Bronckart, Schneuwly e Dolz – engendra a passagem do campo teórico para a didática e faz a articulação entre a teoria e a aplicação pedagógica.

A modelização parece tratar-se de um efeito irrefreável da didática, que não prescinde de prescrições minuciosas dirigidas à eficácia do ensino; se um gênero é um gênero, assim será e deverá permanecer. Desse modo, na mesma medida em que se propõe o ensino da escrita a partir dos gêneros discursivos, lidos e analisados como modelos, classifica-se um aluno que aprende a escrever como competente quando ele é capaz de analisar – de acordo com os critérios que determinam um gênero –, transcrever e decalcar. Lembremos que o ensino deve preparar o aluno para que este se perceba como produtor de discursos, devendo ele, sobretudo, compreender o estatuto histórico de cada gênero discursivo, bem como o contexto de produção e sua própria posição como interlocutor nas relações intertextuais, tendo em vista a produção de sentidos. Parte substantiva dessa tríade, a escrita literária dela participa tanto como obra exposta à fruição, quanto como forma estabilizada, na medida em que é exposta como modelo.

Nesta altura, é importante retomar que a metodologia escolhida para a análise dos documentos foi engendrada a partir de um lugar teórico que dispõe, ao cartógrafo, as possibilidades para desenhar, sobre certa região, marcas e relações. Mesmo que ele assim o pretenda, um mapa nunca é total, uma vez que pode ser grafado e lido a partir de diferentes regimes de registro e de olhar. Assim, não se trata da mera representação de um espaço ou lugar, mas de uma montagem que mostra e esconde, que ressalta e suprime para que algo seja visto. Ainda que fosse possível sobrepor todos os mapas, ainda que um mapa representasse, como no conto de Borges, o lugar tal e qual, seria preciso uma legenda para orientar o olhar de quem o lê.

Deleuze (1988), no livro que dedicou ao pensamento de Foucault, refere-se a ele como *um novo cartógrafo*. Isso porque lhe interessava cartografar uma microfísica que destacasse as relações de força como relações de um poder operatório, que se exerce por meio de disposições, manobras, táticas, técnicas e funcionamentos atravessados por uma

multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, nas formulações da lei, nas hegemônias sociais (FOUCAULT, 1999a, p.88).

Diferente de um cartógrafo das superestruturas, dos mapas totais, sua ação procura mapear o funcionamento, nos processos pelos quais se exercem forças sobre outras forças. Foi isso o que ele efetuou, por exemplo, em *Vigiar e punir* (1998b) e em *A vontade de saber* (1999a).

Como estratégia de retomada do que se fez até aqui, considere as linhas do método enunciado por Foucault neste último livro para esboçar um mapa sobre o ensino da escrita a partir do que é postulado nos documentos oficiais. Suas “prescrições de prudência” (p.93), ainda que não rigorosamente observadas, de alguma maneira estiveram presentes durante o percurso: regra de imanência, regra das variações contínuas, regra do duplo condicionamento e regra da polivalência tática dos discursos.

Há determinações e exigências, produzidas no âmbito das relações de força, que fazem da escrita um objeto do discurso, e de seu ensino uma técnica que vigora como fundamental para os processos de formação. Em algum momento, a linguagem passou a ser objeto de diferentes estudos e de ações que se desdobram em políticas de escrita, analogamente ao que Foucault reconheceu haver ocorrido com a sexualidade.

Se a sexualidade se constituiu como domínio a conhecer, foi a partir de relações de poder que a instituíram como objeto possível; em troca, se o poder pôde tomá-la como alvo, foi porque se tornou possível investir sobre ela através de técnicas de saber e de procedimentos discursivos (p.93).

Assim, a escrita e seu ensino constituem-se como um *foco local* das relações entre poder e saber, foco possível por meio da proliferação discursiva tanto da linguística e suas derivações, quanto dos estudos cognitivistas sobre o desenvolvimento da aquisição da linguagem. Tal *foco local* é produzido, genericamente, pela ascensão da escrita como instrumento de capacitação de uma população para a conquista da cidadania e como investimento do Estado para a formação de mão de obra.

Nesse movimento, é importante perceber as relações de poder-saber como *matrizes de transformações*. Com efeito, o estatuto da escrita sofre modificações e deslocamentos contínuos ao longo da história; sua função, por exemplo, já passou de registro da oralidade – esta entendida como a palavra verdadeira – ao constrangimento da fala pelas formas provenientes da regulação da escrita, que passou a ter uma força política sobre a linguagem como mensuração do processo civilizatório de cada comunidade linguística.

Há encadeamentos sucessivos que tanto preparam solo para o funcionamento de um dispositivo, quanto respondem, de maneira estratégica, às táticas desencadeadas pelas linhas da governamentalidade. Assim, a capacitação da população, por meio da mobilização de suas competências e habilidades para que se tenha acesso ao mundo letrado, incita determinados setores da esfera acadêmica a investir em ações que levem a cabo tal imperativo estratégico. Em decorrência disso, emergem pesquisas voltadas para a aplicabilidade, no ensino, daquilo que foi produzido em âmbito acadêmico. De alguma maneira, instala-se uma rede em que formas heterogêneas de pensar constituem um aparato discursivo voltado para a solução de um problema. Vejamos:

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso (BRASIL, 1997, p.15).

Tais conhecimentos, mobilizados na perspectiva de sua aplicabilidade, passam por apropriações e transposições didáticas que produzem deslocamentos, ênfases e supressões. Em nome do imperativo estratégico, a complexa rede vai produzindo linhas adaptativas, sustentadas por mecanismos de transformação, redução e proliferação dos

discursos. Não se trata aí de uma simplificação do discurso original – no caso, o científico-acadêmico –, mas de deslocamentos que se dão em todos os sentidos, da sala de aula para o discurso acadêmico e vice-versa, atravessados por acontecimentos que retroalimentam a produção discursiva.

A governamentalização age tanto na esfera do controle da distribuição como, centralmente, na transformação dos saberes em discursos prescritivo-pedagógicos. Assim, ao apoiar-se em referências teóricas reconhecidas como críticas, há, no discurso institucional-pedagógico, a fabricação de outro saber, voltado para a aplicação e para a invenção de uma tecnologia didática que necessariamente suprime o aspecto problematizador produzido no campo teórico, ao qual os agentes ligados à escola dificilmente têm acesso. Ocorre como que um fenômeno de supressão, e o discurso teórico é recontextualizado e publicado na forma argumentativo-prescritiva. Suprime-se, também, a capacidade do professor de analisar e decidir, estando ele submetido ao lugar de executor de tarefas minuciosamente descritas.

Roger Chartier (2002a) discorre sobre a noção de apropriação, o que é pertinente ao problema ora apresentado. Ele aponta para as diferenças do discurso partilhado e, seguindo a trilha de Pierre Bourdieu, afirma que as práticas contrastantes “devem ser entendidas como concorrências, que as suas diferenças são organizadas pelas estratégias de distinção ou de imitação e que os empregos diversos dos mesmos bens culturais se enraízam nas disposições do *habitus* de cada grupo” (p.137). Trata-se, pois, de olhar para os objetos – e discursos – que circulam, bem como para o modo como circulam. “Para tal, uma noção parece ser útil, a noção de apropriação: porque permite pensar as diferenças na divisão, porque postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção” (p.136). Assim, há invenção na apropriação, na medida em que, ao se ler, inventa-se outro texto.

Pensar deste modo as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturante os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas. O ato de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado do próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos

singulares que são o objeto fundamental da história cultural (p.136-137).

É no discurso que se configuram as articulações entre poder e saber, assim como os processos de subjetivação neles desencadeados. Porém, não se deve pensá-lo por meio de uma ordem dicotômica; “deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável” (FOUCAULT, 1999a, p.95). A partir dos discursos admitidos e excluídos, articula-se uma multiplicidade de elementos discursivos que podem compor diferentes estratégias. A recomposição desses discursos, em suas esferas admitidas ou interditas, dá-se pela localização “de deslocamentos e reutilizações de fórmulas idênticas para objetivos opostos” (p.96). Há composições estratégicas para dar conta de uma finalidade tática; elas são heterogêneas, ainda que se articulem para atingir certa eficácia. Os discursos produzem e veiculam estratégias de poder, mas também as debilitam na medida em que as fazem confrontar com os restos, com o que ficou na borda ou foi excluído, com o que acaba por configurar a resistência. “[...] podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas” (p.97). A estabilidade encontrada é sempre precária nas recomposições discursivas no interior dos dispositivos.

O ensino da língua, em particular o da escrita, é movido pelo eixo da *adequação*, o que segmenta as formas de linguagem entre o oral e o escrito, num primeiro nível, e, num segundo, entre as diferentes formas de escrita pensadas em razão de sua eficácia. De acordo com Corrêa (2006), trata-se de uma batalha com fantasmas, pois a adequação decorre do trabalho de produção de sentidos que se faz na novidade das situações, “tão nova, portanto, quanto qualquer produção de sentidos (p.280)”. Tal ideia desmonta o paradigma das práticas de ensino que enfatizam o produto e que se baseiam nas fórmulas de decalque de modelos de textos, tal como pode ser observado nas “atividades dirigidas ao adestramento do aluno em uma série de gêneros textuais” (p.281).

Aproximando a *novidade da adequação* à noção de *acontecimento discursivo*, recuso assumir este último simplesmente como virtualidade imprevista dos atos de comunicação. Proponho, ao contrário, entendê-lo como uma questão de experiência – tanto no sentido da novidade que toda experiência traz, quanto no sentido de

retomada do já experimentado, o que permite entender experiência também como memória (p.262).

Num outro sentido, a adequação talvez aponte para o funcionamento de uma lógica própria da escola que, em um esforço adaptativo às demandas formuladas pelo imperativo estratégico, equaciona discursos provenientes da esfera governamental com outras necessidades inerentes à prática escolar. Nesse esforço, enfatizam-se procedimentos de controle e de avaliação correspondentes ao panóptico avaliativo interposto entre as esferas das práticas escolares e os regimes de ensino propostos, os quais precisam alcançar as metas governamentais. A instituição escolar, atrelada a tais dispositivos avaliativos, cria uma linguagem própria para traduzir, em sua prática, a complexidade composta pelos diferentes discursos que orientam as propostas didáticas. A maneira mais eficiente de fazê-lo é pela via avaliativa interna, que reproduz sinteticamente – por meio de palavras de ordem e *slogans* – o que está posto de maneira mais abrangente nos discursos governamentais.

Supondo que o professor tenha se apropriado dos discursos institucionais, é o caso de perguntar como ele equaciona, em sua prática, demandas de diferentes perspectivas linguísticas e proposições que muitas vezes se opõem: o estudo da gramática da língua aplicada ao texto e, ao mesmo tempo, normativa, no sentido das nomeações, classificações e prescrições; o estudo da norma culta e das variações linguísticas; o trabalho com o texto e com a textualidade, em sua acepção composicional, que reúne aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas – coesão e coerência –; o gênero textual, com características comunicativas definidas pela função social do texto, pelo lugar social de quem escreve e pelas condições de produção e de recepção; as esferas comunicativas; a interlocução, os conteúdos, as propriedades funcionais, o estilo e a composição própria de cada gênero; os domínios discursivos; os tipos de texto, os enunciados, os tipos de discurso. Ele, o professor, deve dar conta da intertextualidade, do interdiscurso, do dialogismo, da polifonia, do hibridismo e da heterogeneidade tipológica do gênero, bem como do sentido, da significação e do tema dos enunciados.

Assiste-se a um quiprocuó conceitual, promovido por linhas oriundas da linguística textual, da análise do discurso e da filosofia da linguagem, as quais, em conjunto com as vertentes cognitivistas ou sócio-interacionistas, resultam em fórmulas

prescritivas a ponto de gerarem *expectativas de aprendizagem* (SÃO PAULO, 2007b), elaboradas de forma sequencial e progressiva.

O discurso dos documentos governamentais é pragmático e instrumental, o que pode ser observado nas publicações das *Orientações didáticas* e nos *Cadernos de apoio e aprendizagem* mencionados neste estudo. Suas prescrições, explicadas ao professor e ao aluno, suprimem diferenças e divergências em nome de uma *adequação* voltada para a eficácia do ensino, já que é preciso responder às exigências formuladas pelo imperativo estratégico. Sobram ruídos polifônicos e perguntas híbridas, disparatadas, que acionam outras linhas no dispositivo.

Roxane Rojo (2008), num artigo em que expõe divergências entre a noção de gênero do discurso tal como foi formulada pelo Círculo de Bakhtin e o modo como aparece nos PCN, aponta movimentos de desarticulação e rearticulação que dariam gênese a um novo conceito. De acordo com ela,

[...] o deslocamento dos gêneros cotidianos, retóricos, poéticos, literários e outros para a circulação na esfera escolar (didatização) vai colocar em confronto as formas do dialogismo próprias de cada gênero e de cada texto e as formas da recepção da palavra na escola. No universo da transmissão do conhecimento, isto é, da autoridade da ciência oficial, é natural que ganhem espaços as formas de transmissão e assimilação autoritárias: *centrípetas*, no dizer de Bunzen (2004); *prescritivas*, no dizer de Bhatia (1997) (p.96).

Rojo argumenta em favor da retomada do debate sobre o ensino baseado nas teorias dos gêneros textuais e dos discursos, pois a abordagem didática

aponta tanto para o gênero como *modelo e referência* – que se oferece a uma abordagem prescritiva –, como para sua *flexibilidade e plurissemia*. No tratamento do gênero como mega-instrumento para o ensino de línguas e, ao mesmo tempo e por isso mesmo, como objeto privilegiado de ensino, temos uma maneira interdisciplinar de reconstituir o objeto que, de certo modo reconstitui o *trivium*¹² (p.97-98).

Ela sugere estar em curso um possível retorno dos conteúdos da retórica, da lógica e da poética, embora com uma abordagem estritamente procedimental, em que

¹² “Na Idade Média, a primeira parte do ensino universitário, formada por três disciplinas (gramática latina, lógica e retórica) ministradas antes do *quadrivium* e que, com este último, constituía as sete artes ou as artes liberais” (HOUAISS, 2010).

regressam a gramática/poética, a retórica (figuras, técnicas) e a lógica (estrutura dos argumentos). Segundo Rojo, tratar-se-ia de um “retorno do reprimido” (p.99). Porém, o que importa, a meu ver, não é tanto o que se elege como conteúdo – se retórica ou gênero do discurso –, mas de que modo se entende um ou outro como elementos que compõem uma estratégia de governamentalidade. Uma coisa é dominar a retórica para ocupar a *ágora*, para fortalecer as linhas de vida engendradas por motivações éticas, estéticas e políticas; outra coisa é apropriar-se de estratégias lógicas e retóricas para fazer uma boa campanha publicitária ou para escrever uma carta de solicitação. Não se trata de atribuir valores moralizantes à escrita, que acontece de maneiras múltiplas nas diferentes esferas da vida, mas de apontar para sua instrumentalização no ensino, regida por estratégias e formas eleitas pela eficácia comunicativa.

A divisão entre os âmbitos da linguagem literária, destinada a poucos, e as atividades escritas mais prosaicas é algo que se compreende pela lógica da constituição dos regimes de saber em conjunto com os enunciados disciplinares, os quais separam, dividem, excluem e criam instituições, tal como em algum momento aconteceu com a loucura. Não se pensava, outrora, em mulheres capazes de produzir uma obra, assim como hoje é difícil pensar no indivíduo comum como capaz de escrever para além da comunicação estrita. Os regimes de separação, exclusão e inclusão são eficazes e funcionam em rede.

As políticas de ensino entram numa sintonia, por paradoxal que seja, com as formas de segmentação social, visto que se constituem como estratégias específicas, dirigidas e focalizadas em ações voltadas para compensar déficits culturais e fornecer instrumentos elementares para o acesso ao mundo letrado. Os regimes de saber hierarquizam-se, numa linha vertical – do elementar comunicativo aos científicos e inventivos –, por mais disseminados que sejam os aparatos de comunicação de massa, os quais, de alguma maneira, traçam uma linha horizontal entre as segmentações hierárquicas dos saberes. Assim se compõem estratos de linguagem, expostos de modo a serem utilizados tal como se usam utensílios domésticos, ou admirados como objetos de consumo intelectual.

Como ações direcionadas a garantir condições de acesso às práticas de leitura e escrita – para além da habilidade de associação entre grafemas e fonemas –, as práticas

de letramento abrangem as diferentes combinações entre o falado, o escrito e a leitura, na medida em que se associam a diferentes práticas sociais:

Os saberes informais (não escolarizados) ganham legitimidade e passam a ser vistos como tipos de letramento associados a práticas sociais específicas, uma vez que, sejam eles associados, ou não, a práticas tradicionais de escrita, seu domínio contribui, inegavelmente, para o desempenho das rotinas cotidianas (CORRÊA, 2006, p.276-277).

Trata-se de um desafio enfrentado mundialmente nas culturas letradas, tendo como prerrogativa o acesso pleno às habilidades e práticas de leitura e escrita. Definição que não conta com unanimidade, o letramento é entendido tanto como tecnologia, conjunto de técnicas utilizadas para comunicação, decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos, quanto como produto de uma transmissão cultural em determinado contexto social; ainda, ele pode ser atribuído às habilidades individuais, na condição de atributo pessoal, ou ser considerado fenômeno cultural, como um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e de exigências sociais relativas a seu uso (SOARES, 1998).

Para Magda Soares, leitura e escrita envolvem um conjunto de habilidades muito diferentes. Nota-se a presença da psicologia cognitiva como propulsora dessa acepção. A leitura concretiza-se por meio de uma ampla gama de capacidades, da codificação à compreensão e à interpretação: decodificação de símbolos escritos, captação de significados, interpretação de sequências de ideias e eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; habilidades de realizar previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significados que advêm dos conhecimentos prévios e da informação textual; de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo; habilidades aplicadas diferenciadamente aos diversos materiais de leitura, da literatura aos rótulos e receitas.

Ainda de acordo com ela, a escrita compõe um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas diferentes das exigidas pela leitura, exigindo a “capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial” (p.69): transcrever a fala; ter habilidade motora; dar conta das normas ortográficas, usar adequadamente a pontuação; selecionar informações e dirigir-se ao público leitor; estabelecer metas e

formas; organizar ideias e fazer relações entre elas; expressá-las adequadamente; aplicá-la às diferentes possibilidades de materiais escritos.

A conjunção entre as capacidades de leitura e de escrita resultariam em letramentos. Soares (1998) também relata as dificuldades para descrever tal conceito, uma vez que há funções, níveis, contextos culturais, metas educacionais e derivadas que dificultam a escolha de um elemento único para se distinguir entre um indivíduo letrado e um não letrado. Se há múltiplos significados, as práticas escolares dão conta de reduzi-los: “algumas habilidades e práticas de leitura e escrita são selecionadas e, então, organizadas em grupos, ordenadas e avaliadas periodicamente, através de um processo de testes e provas tanto padronizadas quanto informais” (p.84). Tal processo arremessa o letramento para o território do *letramento escolar*; ele é, assim, apropriado por uma lógica escolar, submetida a avaliações externas que, por seus critérios, padronizam o conceito.

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração *níveis de letramento* (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de *tipos de letramento* ou de **letramentos**, no plural (BRASIL, 2008, p.11).

O enfrentamento das dificuldades de inserção de uma imensa parte da população na cultura letrada produz estratégias que, aliadas, terminam por reduzir a amplitude dos sentidos da linguagem aos sentidos escolarizados e, na mesma medida, limitam a esfera de experimentação dos sujeitos em nome da adequação às situações de comunicação. Assim, é a constituição de subjetividades que está em questão, uma vez que a escolarização codifica modos de sentir, olhar, agir, pensar e julgar. O ensino da escrita, ao se alinhar às linguagens entendidas hoje como imprescindíveis, acaba por produzir uma forte despotencialização na relação do sujeito com suas possibilidades; a língua,

organizada por sistemas e formas, tem a potência tanto de colonizar a experiência, quanto de oferecer-se como plataforma para a constituição das diferenças e singularidades. No mesmo movimento em que fornece plataformas, ela captura o sujeito, que termina por não *caber* nas práticas de linguagem.

Afirmou-se aqui que uma composição estratégica é constituída de linhas heterogêneas, ainda que estas se articulem para atingir uma eficácia; os discursos produzem e veiculam as estratégias do poder, mas também as debilitam, na medida em que as fazem confrontar com os restos, com o que ficou na borda ou foi excluído, com o que termina por configurar a resistência, que faz dobrar a borda para experiências que escapam dos imperativos do dispositivo. Penso na escritura daquele que não cabe e que se perde pelo caminho como fim e começo de tudo.

Trata-se de resistir à territorialização da experiência, aos pequenos enclausuramentos, para que *outros eus* surjam nesse jogo *identitário-escolar*; constituir “experiências de pensamento que são experiências de uma linguagem impessoal, que ultrapassa a oposição da interioridade e da exterioridade, do sujeito e do objeto, do eu e do mundo” (MACHADO, 2001, p.35); experiências que têm a potência de rasgar as fronteiras entre linguagem-comunicação, linguagem-literatura e leitura-escrita, produzindo uma comunicabilidade possível no jogo da linguagem.

Se toda escritura é um dispositivo, o sujeito “é o que resulta do encontro e do corpo-a-corpo com os dispositivos em que foi posto – se pôs – em jogo” (AGAMBEN, 2007, p.63). O ser vivo põe-se na linguagem, em jogo, e é irreduzível a ela. Inscreve-se numa ética, governo de si e dos outros pela linguagem: declara, manda, anuncia e luta, na linguagem, pelo direito de dizer e de ser, seja dentro ou fora do instituído. É dentro do dispositivo que se subjetiva, que se é governado, e que se governa a si próprio e aos outros.

Giorgio Agamben articulou seu pensamento ao de Foucault em vários de seus escritos. Profícuo pensador da contemporaneidade, ele emprega alguns conceitos da filosofia de modo muito singular e articulado com outros pensadores que lhe são caros, como é o caso de Walter Benjamin. A superfície política em que seu pensamento se inscreve é, em boa parte de sua obra, de combate às formas de vida engendradas pela maquinaria capitalista. Tal maquinaria não se reduz a um funcionamento econômico, já que engendra artefatos morais, políticos e éticos de constituição de modos de vida.

Esses artefatos são inscritos na linguagem, que in-determina a vida e a morte como o que está no centro da existência política, tema explorado por meio de releituras de pensadores clássicos, modernos e contemporâneos. A partir de uma perspectiva política, Agamben opera com a filosofia como uma superfície rizomática: desloca conceitos e transtorna-os como produtivos numa atualidade política, ética e estética.

O que está realmente em questão é, na verdade, a possibilidade de uma ação humana que se situe fora de toda relação com o direito, ação que não ponha, que não execute ou que não transgrida simplesmente o direito. Trata-se do que os franciscanos tinham em mente quando, em sua luta contra a hierarquia eclesiástica, reivindicavam a possibilidade de um uso de coisas que nunca advém direito, que nunca advém propriedade. E talvez ‘política’ seja o nome desta dimensão que se abre a partir de tal perspectiva, o nome de livre uso do mundo. Mas tal uso não é algo como uma condição natural originária que se trata de restaurar. Ela está mais perto de algo de novo, algo que é resultado de um corpo-a-corpo com os dispositivos do poder que procuram subjetivar, no direito, as ações humanas. Por isto, tenho trabalhado recentemente sobre o conceito de ‘profanação’, que, no direito romano, indicava o ato por meio do qual o que havia sido separado na esfera da religião e do sagrado voltava a ser restituído ao livre uso do homem (AGAMBEN, 2005).

Para o pensador italiano, há imensos dispositivos contemporâneos que produzem uma infinidade de processos de subjetivação. Estando sujeitado a vários deles, cada indivíduo não possui uma única subjetividade, mas várias. Não há sujeito uno, mas indivíduos compostos por um complexo de subjetividades, como efeitos de jogos de submissão ou de *profanação* dos dispositivos.

Depois de profanado, o que estava separado – indisponível – perde sua aura e é restituído ao uso. A profanação desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que eles haviam confiscado. O jogo (*ludus*) é um modo de profanar: tornar profano e/ou sacrificar, guardando a dimensão de rito, fazendo desaparecer o mito.

“A maioria dos jogos que conhecemos deriva das antigas cerimônias sacras, de rituais e de práticas divinatórias que outrora pertenciam à esfera religiosa em sentido amplo” (AGAMBEN, 2007, p.66). *Sacer* pode significar “augusto, consagrado aos deuses”, bem como “maldito, excluído da comunidade”. Os sentidos ambíguos são constitutivos da operação profanatória (como também da consagração).

Enquanto se referem ao mesmo objeto que deve passar do profano ao sagrado e do sagrado ao profano, tais operações devem prestar contas, cada vez, a algo parecido com um resíduo de profanidade em toda coisa consagrada e a uma sobra de sacralidade presente em todo objeto profanado (p.68).

O jogo libera e desvia a humanidade da esfera do sagrado. Assim, a profanação operada pelo jogo não diz respeito apenas à esfera religiosa, mas transforma objetos de outras esferas (economia, guerra, direito etc.) em objetos lúdicos (jogos, brinquedos). No entanto, “fazer com que o jogo volte à sua vocação puramente profana é uma tarefa política” (p.68).

Para Agamben, o capitalismo funciona como um fenômeno religioso da modernidade, “que se desenvolve de modo parasitário a partir do cristianismo” (p.70). É uma religião cultural, sendo tal culto de cunho permanente; não está ele voltado para a redenção ou expiação da culpa, mas para a própria culpa. Há uma materialidade política por meio da qual se conjuminam as governamentalidades em curso, bem como um regime semiótico em que as atividades de linguagem têm significação.

Poderíamos dizer então que o capitalismo, levando ao extremo uma tendência já presente no cristianismo, generaliza e absolutiza, em todo âmbito, a estrutura da separação que define a religião. Onde o sacrifício marcava a passagem do profano ao sagrado e do sagrado ao profano, está agora um único, multiforme e incessante processo de separação, que investe toda coisa, todo lugar, toda atividade humana para dividi-la por si mesma e é totalmente indiferente à cisão sagrado/profano, divino/humano. Na sua forma extrema, a religião capitalista realiza a pura forma da separação, sem mais nada a separar (p.71).

A esfera do consumo é constituída pela lógica da divisão, que institui valor de uso e valor de troca, e transforma a mercadoria num fetiche, tal como o corpo, a sexualidade e a linguagem. A divisão, é importante considerar, define-se como a estratégia mais produtiva do regime de pensamento capitalista. Há exibição, oferta e espetáculo fetichizado, os quais excluem o uso e despontencializam o desejo¹³, num regime de produção de desejos e de objetos consumíveis. Não há nada para além do

¹³ *Desejo* é utilizado aqui numa acepção não essencializada, mas como objeto esquizofrênico, visto que se constitui como objeto cooptado e, ao mesmo tempo, fluxo inconsumível, sem forma nem figura.

consumo de palavras de ordem, preceitos religiosos e regimes de vida a serem adotados e descartados.

Ao qualificarmos a fase extrema do capitalismo como espetáculo no qual as coisas são exibidas em sua separação delas próprias, afirmamos que espetáculo e consumo são duas faces de uma única impossibilidade de usar. O que não pode ser usado acaba, assim, entregue ao consumo ou à exibição espetacular. Mas isso significa que se tornou impossível profanar; ou, pelo menos, que a profanação exige procedimentos especiais. Se profanar significa restituir ao uso comum o que havia sido separado na esfera do sagrado, a religião capitalista, em sua fase extrema, está voltada, segundo Agamben, para a criação de algo absolutamente improfanável.

Museu como lugar de abrigo do que é impossível ser usado (prédio que guarda objetos, patrimônio, cidade histórica, reserva ecológica); instituição literária como impossibilidade de usar, de habitar, de agir; instituições que ocupam o espaço e a função em outros tempos reservados ao templo como lugar de sacrifício. Hoje os turistas são os fiéis de outrora, ou os assistentes mudos das obras guardadas em lugares insuspeitos, confiscadas do uso comum. Leitores encantados por narrativas à espera nas gôndolas das livrarias ou nas estantes das bibliotecas. A escritura está – como instituição – exposta aos gestos de consumo, protegida na esfera do sagrado.

Se os cristãos eram os *peregrinos* – ou seja, estrangeiros sobre a terra, pois sabiam que tinham no céu a sua pátria –, os adeptos do novo culto capitalista não têm pátria alguma, porque residem na forma pura da separação.

Aonde quer que vão encontrarão, multiplicada e elevada ao extremo, a própria impossibilidade de habitar, que haviam conhecido nas suas casas e nas suas cidades, a própria incapacidade de usar, que haviam experimentado nos supermercados, nos *shopping centers* e nos espetáculos televisivos. [...] E nada é mais impressionante do que o fato de milhões de homens comuns conseguirem realizar na própria carne talvez a mais desesperada experiência que a cada dia seja permitido realizar: a perda irrevogável de todo uso, a absoluta impossibilidade de profanar (p.74).

O improfanável absoluto dos dispositivos da *religião capitalista* pode ser perfurado na medida em que se torna possível arrancar dos dispositivos – de todo dispositivo – a possibilidade de uso que os mesmos capturaram. Agamben conclui o

artigo aqui referenciado com a seguinte afirmação: “A profanação do improfanável é a tarefa política da geração que vem” (p.79).

Com relação à linguagem, afirma ele que

Mais essencial do que a função de propaganda, que diz respeito à linguagem como instrumento voltado para um fim, é a captura e a neutralização do meio puro por excelência, isto é, da linguagem que se emancipou dos seus fins comunicativos e assim se prepara para um novo uso (p.76).

Faz muito sentido, a meu ver, transpor o conceito de profanação para a escrita, que se apresenta como improfanável – como comunicação e espetáculo – e como objeto protegido pela aura literária. O que seria o meio puro da escrita como experiência, como gesto, como aquela que não é efeito da separação, mas de encontro num lugar a ser inventado? Como escapar, ou perfurar as camadas do dispositivo para fisgar a linguagem como brinquedo, como possibilidade de experiência e de uso? Como ser criança, ou bicho, que transtorna a finalidade e cria a experiência?

É possível relacionar a possibilidade de profanação da escrita como efeito de uma dobra do sujeito que se constitui no ato mesmo em que se dessubjetiva no uso que faz da linguagem – em sua experimentação –, deslocando-se de uma identidade fixa a que se deve sujeitar. Tal processo é semelhante ao que Foucault denominou como estilização da existência: uma dobra – como relação de força que se enverga para si – ou um governo de si numa perspectiva ético-política; trabalho eterno de confronto com a linguagem, pela linguagem, em que um processo de escultura de si algum dia tem início e é infinito. No uso da linguagem, é possível confrontar as essencialidades que cercam cada um de nós, que nos fazem o que devemos ser: sujeito cognitivo, psicológico, crítico e competente, pronto para enfrentar, de forma criativa, os desafios do mundo.

Numa perspectiva ético-política, é possível pensar em singularidades como efeitos de acontecimentos cravados num espaço ínfimo, que escapam e constituem outra coisa. Singularidades irrisórias, precárias, que vão e vêm em cada exercício de experimentação. A subjetivação

[...] é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder” (DELEUZE, 1992, p.123).

Há um perigo na formulação acima: a essencialização da linguagem. O risco consiste em compreendê-la para além de seus usos; em estado de espera, como matéria informe entre a natureza e a cultura, ocupando uma esfera mítica, ela própria essência violada a cada uso mundano; causa e consequência da razão, pois por ela tudo passa. Do modo como pensamos, os *a priori* são tão somente os inscritos na experiência de quem escreveu; eles deixam de sê-lo, esquecidos, na experiência que faz sentido e que produz novos sentidos. Ou retornam com outros sentidos, como artefatos de pensamentos que são transtornados no próprio ato da escrita, este que faz e se refaz na voz de *um qualquer*, que a toma e a deixa, que produz e se extenua, ou que simplesmente se nega a dizer. Mas o que é belo é efeito de lutas, como a criança que descobre e brinca com a linguagem, experimentando, testando e inventando. A criança é mais livre na experiência, e seu jogo de linguagem é experimentado ao limite, uma vez que ela percebe e testa suas regularidades para inventar outros modos de dizer suas fabulações.

Os movimentos do pensamento de Foucault são convocados para trazer de volta a questão do sujeito em relação com as tecnologias de si. É nessa perspectiva que *o que fica pelas bordas* no dispositivo de ensino pode constituir-se em linhas de resistência. Nesse caso, o que importa é menos a forma ou o suporte da escrita, mas a destituição de finalidades prescritas. A escrita literária não é modelo, pois tem a potência de atravessar e, assim, constituir linhas de escrita daquilo que não cabe, que sequer foi pensado. Do trabalhador da escrita, que dia a dia põe-se a escrever, ao aprendiz, que se põe a experimentar brincadeiras com a linguagem. Não estamos no universo da crítica, a decidir o que são, ou não, efeitos literários. O que está posto é a ação que leva a possuir a linguagem e, talvez como decorrência, fazer dela um meio de profanação das esferas comunicativas ou literárias. De algum modo, cada um pode inventar uma forma a partir daquilo que está feito, ainda que seja para produzir a desforma. Nesse sentido, a tradição literária oferece-se como uma plataforma para a experimentação, desde que não seja tomada apenas como um exemplar a ser analisado em suas estruturas e estratégias comunicativas, mas como passagem para experiências e possibilidades de dizer o que parece impossível.

Discorrendo sobre tal acepção de escrita literária, Maurice Blanchot (2001) assim a expõe:

não mais a escrita que sempre se pôs (por uma necessidade nada evitável) a serviço da palavra ou do pensamento dito idealista, ou seja, moralizante, mas a escrita que, por sua força própria lentamente liberada (força aleatória de ausência), parece consagrar-se apenas a si mesma, permanecendo sem identidade e, pouco a pouco, libera possibilidades totalmente diferentes, um jeito anônimo, distraído, diferido e disperso de estar em relação, um jeito por intermédio do qual tudo é questionado (p.8).

É possível dizer, pois, que há uma moralização da linguagem quando seus fluxos são interrompidos em nome de uma aplicabilidade imediata. Num mesmo movimento, moraliza-se também o sujeito que produz linguagem, na medida em que, além de ser necessariamente constrangido pelos regimes morfológicos, sintáticos, léxicos e semânticos, ele é constrangido tanto pelos regimes soberanos de pensamento, quanto pelas formas e finalidades da linguagem.

Em contraste a isso, do modo como aqui se pensa, a relação entre a linguagem e o pensamento é de necessidade intrínseca, e não de precedência; a forma é efeito da conjunção entre pensamento e linguagem, conjunção esta que se efetiva nas formas de expressão e nas formas de conteúdo. Em parte, a potência da escrita é efeito das memórias discursivas e das tradições que possibilitam práticas, as quais, quase sempre em dissonância, produzem atos de transgressão e de diferença.

Foucault (2006), em entrevista concedida em 1975, pergunta-se de que modo certos discursos, em particular o filosófico e o literário, foram objetos de sacralização e receberam uma função particular, como se englobassem todos os outros, ou então, como se expressassem o que “não se chegava a se formular num nível que seria mais cotidiano” (p.58). Ele aponta a Universidade como a instituição que faz a seleção, a valorização e a sacralização daquilo que se veicula. De algum modo, escritores profissionais, filósofos e comentadores dependem da articulação institucional que faz com que suas obras possam existir, já que a Universidade é, “ao mesmo tempo, o operador e o receptor” (p.59).

Se o procedimento de Blanchot e de Barthes tendia para uma dessacralização da literatura, “rompendo os elos que a colocavam numa posição de expressão absoluta”, Foucault questiona-se sobre que outro lugar é esse que se constitui como uma “região particular da linguagem”, ou “como é possível que uma cultura tenha decidido atribuir-lhe esta posição tão singular, tão estranha” (p.61). De algum modo, tanto Diderot como

Sade fazem parte de uma mesma região institucionalizada, sob a forma do elogio da tradição ou da subversão. “Tanto uns quantos outros fazem funcionar a literatura do mesmo modo. Neste nível, os efeitos de reforço são recíprocos. Os grupos ditos de vanguarda e a grande massa da Universidade concordam” (p.62). Foucault prefere

compreender o movimento, o pequeno processo, pelo qual um tipo de discurso não literário, negligenciado, esquecido tão logo pronunciado, entra no campo literário. O que se passa aí? O que se desencadeia? Como este discurso é modificado em seus esforços pelo fato de ser reconhecido como literário? (p.63).

Por fim, ele justifica seu interesse pela literatura, o qual, do modo como se engendrou, ficou delimitado a determinada época de seu percurso (anos 1960), motivado menos pela literatura e mais pela busca de um exterior à filosofia. “Nietzsche, Bataille, Blanchot, Klossowski foram maneiras de escapar da filosofia” (p.64). Em nosso caso, trata-se do exterior da escrita ensinada.

Assim, neste trabalho que está para se concluir, flagro-me pensando se não se estaria – ao seguir uma linha de dessacralização da literatura como instituição, ou da escrita que se entende como necessária a partir dos gêneros dos discursos, tal como se dá na escola – sacralizando o próprio ato de escrever como se ela sempre fosse – ou devesse ser – uma ação que difere, que dessubjetiva e que transtorna a linguagem. No que concerne ao ato de escrever trivial, prosaico e que pretende objetividade, não faria ele, portanto, parte dessa esfera que se perspectiva, que não é literatura, mas que pode ser escritura? Não se estaria, nesse mesmo movimento, criando uma hierarquia entre as práticas de escrita, tal como se aponta que ocorre na cisão entre a escrita que se ensina e a escrita literária? Não se estaria, sobretudo, desconsiderando o papel central da escola no sentido de formar indivíduos que tenham domínio eficaz das tecnologias de escrita, de modo a atender a suas necessidades e seus objetivos, imediatos e formativos? Não se estaria, por último, ignorando a função comunicativa da linguagem que se materializa na escrita?

Tais interrogações parecem, a esta altura, difíceis de serem respondidas, e levam-me a retomar brevemente o percurso teórico-metodológico da análise. Procurou-se aqui evidenciar algumas linhas do pensamento de Foucault sobre linguagem e escrita. No que foi denominado como primeiro movimento – *a linguagem e a literatura* –, há

questões importantes a serem retomadas, tais como as relativas ao pensamento do exterior e à função-autor. Poder-se-ia afirmar que, pelo entrelaçamento entre tais ideias, é possível compreender como se constitui a relação do sujeito com a linguagem; nessa perspectiva, nega-se tanto hipótese representacionista, quanto a centralidade do sujeito como agente do *eu penso*. Quando Foucault (2001c) afirma o *eu falo*, produz-se como que um rasgo para que o pensamento flua e se constitua na e pela linguagem. Sem precedência de formas, a linguagem materializa-se num fluxo contínuo que “abre um espaço neutro onde nenhuma existência pode se enraizar” (p.240).

O pensamento do Fora desloca o sujeito para um lugar em que ele encontra a linguagem ao infinito, destituída de um sujeito-autor e de finalidades prescritas. Nesse caso, a escrita não é o espelho do sujeito, como um duplo, nem significa a coisa, o objeto, mas abre espaço para que ambos possam ser outros. A linguagem ao infinito acontece como uma rachadura, transtornando o sujeito constituído pelas relações entre linguagem, saber, poder e governo; ou ainda, como uma força que utiliza a lei para dela fazer outra coisa, para criar outros espaços, por meio de um pensamento que se forja no exterior, que se submete e transtorna as regulações que constituem uma linguagem.

A função-autor é articulada não para inscrever a singularidade de uma escrita, sua originalidade e força inventiva, mas tão somente designa o autor como uma função, forjada nos processos de institucionalização da escrita; *de onde vem, quem escreveu, quando, em que circunstância*: tais perguntas constituem um índice de credibilidade para o escrito. A função-autor atua como princípio de unidade da escrita. De outro modo, Foucault (2001d) propõe que se imagine “uma cultura em que os discursos circulassem e fossem aceitos sem que a função autor jamais aparecesse” (2001d, p.287). Os discursos desenvolver-se-iam no “anonimato do murmúrio”, em que se poderia ouvir o rumor de uma indiferença: “Que importa quem fala?” (p.288). Talvez se constituísse, no encontro da linguagem ao infinito com o anonimato do murmúrio, o lugar da experiência.

Talvez, ainda, a chave resida na premência de uma *intensificação da experiência*, o que implicaria reconhecer na linguagem a evidência de uma escrita *qualquer*, pois qualquer escrita pode conter um ato de despojamento que tenha a potência de inscrever-se numa perspectiva ética, estética e política. Despojamento de um si, pela destituição tanto de suas configurações identitárias autônomas –

brasileiro(a), aluno(a), homem, mulher, solteiro(a), casado(a), escritor(a), pós-graduando(a), professor(a) –, quanto das forças forjadoras de uma escrita que se torna burocrática, na medida em que é feita para atender a demandas incansavelmente prescritivas e institucionais, bem como instauradas por necessidades recognitivas de reprodução de ideias e modelos. Talvez, constituir-se como um escrevente ou copista seja um ato com mais força política do que o anseio em ser autoral, na medida em que se poderia, então, assumir que se escreve porque se escreve, porque a escrita é apenas um lugar. Um lugar que pode ser de negação, como quis Bartleby, o escrivão que se negou a copiar e afirmou a contravontade, fazendo da nadificação da potência sua máxima realização. Um lugar que é quase uma destituição da escrita-instituição para que dela se possa, ou não, fazer uso, mas ainda assim um lugar para se habitar e desabitatar. Um lugar não para colonizar, mas para estar, querer, jogar, imaginar, trazer seus objetos mais caros, fazer sua casa e dela desfazer-se para então se lançar a outra, pois ela – como forma alcançada – não é nada, já que se desfaz na próxima ação de escrita, ou no gesto de habitá-la de forma diversa.

Desse ponto de vista, a escrita não é instrumento; é vida dessacralizada que pode religar cada um ao que cada um pode ser. Apenas assim ela nos inscreve no que foi – a tradição – e no que está por vir. A partir daí, as formas que modelizam e institucionalizam a escrita se desfariam, pois seriam desalojadas de um *para quê?* ininterrupto. Nesse movimento, a criança se apossaria da escrita apenas para habitá-la, e então se aventuraria a um querer saber sobre ela, deixando-se levar por um fluxo que contém a tradição, os jogos sintáticos, os significados das palavras, os sentidos possíveis. E, então, a investigação de formas e estilos se faria pela criança mergulhada que esquece que é criança, pois se irrompe no ato de escrever, numa experiência intensificada.

Num mesmo movimento, a escrita é oferecida como lugar distante, de difícil acesso. Para ela devemos preparar-nos, passo a passo: do domínio do alfabeto às palavras, às leituras de outros escritos. Lugar labiríntico, rede de salas e galerias, emaranhado, sistema de canais e cavidades. Um labirinto que se deve escalar, distribuído em andares e, a cada andar, em muitas salas, covas, lugares escondidos, segredos, artimanhas. Cada sala é portadora de um valor, ao lado de um sinal, uma

forma, uma história. Labirinto despossuído de um só centro, mas que concentra muitas centralidades, cada uma com seu Minotauro.

Talvez não se precise tanto da escrita. Para que escrever, senão como ferramenta para driblar solicitações momentâneas, imediatas, que se diluem rapidamente? Preencher um formulário ou escrever uma carta de solicitação que contenha alguma argumentação, explicações e exemplos: talvez esse possa ser um ponto de chegada satisfatório. Para isso se pode ser letrado; algo que não parece difícil, desde que seja essa a perspectiva. Mas o labirinto, como uma arborescência, seduz, faz cada um penetrar e se deslocar para outra sala, e para ainda outra. O Minotauro transforma-se num ser cada vez maior, mais assustador, e aquele que não se rendeu tem dificuldades em entender cada centro desse labirinto, do qual não desiste. Alguns poucos Teseus enfrentam cada um dos Minotauros; chegam a algum lugar, mas já não sabem por que estão lá. E apesar de terem conseguido entrar em cada sala, de terem vasculhado cada galeria e cada cova, não sabem mais o que fazer com o conhecimento que o percurso insano lhes proporcionou. Meio loucos, começam a repetir, repetir e repetir o que aprenderam. Então não há mais labirinto, nem Minotauros a enfrentar, uma vez que eles são o vazio de tudo o que sobra de sua decupagem, que oferece tão somente múltiplas divisões.

De algum modo, cada um habita a escrita na contingência ou na necessidade: da garatuja ao diário escrito às pressas; da areia ao muro; da pedra ao poema. Talvez, nesse momento, seja possível explicar o incômodo alojado na percepção dos dispositivos que se arrogam a artimanha de constituir sujeitos pelo ensino da escrita. Ainda assim, no interior do dispositivo ou de um agenciamento de ensino do qual não se está fora, mas a partir do qual se procura encontrar um Fora, é possível interrogar. Não numa linha de ataque, mas de ocupação.

Ainda seria de se questionar, ao fim deste trabalho, como se constituem essas formas que se fixam em nossos corpos, nublam movimentos prenhes de vontades e desejos, fazem da vida um conjunto de verdades in-deliberadas. A escrita – assim como cantar, desenhar, tocar um instrumento, fotografar, encenar – pode ser algo que amplifica os sentidos, que estende o mundo em muitas superfícies e que nos transtorna. Penso que não se trata apenas de dominar uma técnica que tem como finalidade a comunicação. Não importa o quanto cada experiência de escrita seja difícil: nela estão

envolvidos tanto a solidão da oficina, como o estar junto com outro, sobretudo se quem escreve é um aprendiz. Para se conquistar uma destreza, é preciso instigar um olhar que não se esgota, que faz enfrentar o exercício solitário do fazer e desfazer; exercício possível na medida em acontece uma relação encarnada com a palavra que se faz, no instante da escrita, como ofício daquele que escreve: seja para escrever uma única carta que instiga o desejo de superação de si. Isso implicaria, talvez, reconhecer cada verdade grudada em nossos corpos para desfazê-las, uma por uma, fazendo de nós forças brutas para produzir a diferença.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **A política da profanação**. Entrevista concedida a Vladimir Safatle, publicada no jornal Folha de São Paulo, em 18 de setembro de 2005. Disponível em: <<http://www.geocities.com/vladimirsafatle/vladi081.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

ARTIÈRES, Philippe. A polícia da escritura: práticas do panóptico gráfico. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.37-49.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992.

_____. **Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BLANCHOT, Maurice. **A parte do fogo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. **A conversa infinita 1: a palavra plural**. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2011.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 2 jun. 2011.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua**

Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; volume 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem**. ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12616%3Aformacao&Itemid=698>. Acesso em: 13 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência para o Enem**, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/Enem2009_matriz.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul et al. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygotskiana. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.3, p.64-74, 1996.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura e outros ensaios**. Portugal: Editora Angelus Novus, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Algés, Portugal: Difel, 2002.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CORRÊA, Manuel Luiz Gonçalves. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n.8, p.269-286, 2006.

_____. **O estatuto da lingüística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita**, Revista da ABRALIN, v.7, n.2, p.243-271, jul./dez. 2008.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **O que é um dispositivo**. s/d. Disponível em: <<http://escolanomade.org/textos/deleuze-gilles/o-que-e-um-dispositivo>>. Acesso em: 2 jun. 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.2. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **Kafka, para uma literatura menor**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. v.2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

FORTUNATO, Márcia. Procedimentos de autoria na produção de textos escritos. **Veras**, Revista acadêmica do ISE – Vera Cruz. v.1, n.1, 2011. Disponível em: <<http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/viewFile/12/11>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p.253-278.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p.231-249.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

_____. **Raymond Roussel**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999c.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2000b.

_____. **História da loucura na Idade Clássica**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000c.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000d.

_____. Sobre as maneiras de escrever a história. In: _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Ditos e escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária 2000e. p.62-77.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2001a.

_____. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001b.

_____. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001c.

_____. O pensamento do exterior. In: _____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Ditos e escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001d. p.219-242.

_____. O que é um autor? In: _____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Ditos e escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001e. p.264-298.

_____. Diálogo sobre o poder. In: _____. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. p.256-270.

_____. *Ommes et singulatim*: uma crítica da razão política. In: _____. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b, p.355-385.

_____. Tecnologias de si. **Verve: Revista semestral do NU-SOL**, São Paulo, n.6, 2004a. p.321-360.

_____. O cuidado com a verdade. In: _____. **Ética, sexualidade, política**. Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. p.240-251.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004c.

_____. Desembaraçar-se da filosofia. In: POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault, entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006. p.55-65.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.613-661.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SiLva, Tomás Tadeu. **O sujeito da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p.35-86.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008. p.151-166.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MANGUEL, Alberto; GADALUPI, Gianni. **Dicionário dos lugares imaginários**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo. Parábola Editorial, 2010. p.19-38.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.100, p.93-107, 1997.

MOTTA, Manoel Barros. Apresentação. In: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Ditos e escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano II**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)**. Lisboa: EDUCA, 2003.

PERRENOUD, Philippe. O que fazer da ambigüidade dos programas escolares orientados para as competências? **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n.23, p.8-11, set./out. 2002.

PESSANHA, Juliano Garcia. **Instabilidade perpétua**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

PIETRI, Émerson de. Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social. **Falla dos Pinhaes**, Espírito Santo de Pinhal, v.2, n.2, jan./dez. 2005, p.35-52.

_____. Concepções de linguagem e ensino da escrita em materiais didáticos. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v.37, n.2, p.37-46, maio/ago. 2008.

_____. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.43, p.70-84, jan./abr. 2010.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desiree (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

_____. Gêneros de discurso/Texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao Trivium? In: SIGNORINI, Inês (org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.73-108.

SACRISTÁN, Jose Gimeno; GÓMEZ A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica_LinguaPortuguesa.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: SME/DOT, 2007a.

Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/MatrizesReferencia.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – ciclo II: Língua Portuguesa.** São Paulo: SME/DOT, 2007b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/OrientacoesCurriculares_proposicao_expectativas_de_aprendizagem_EnsFundII_portef2.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Cadernos de apoio e aprendizagem: Programa “Ler e Escrever” / Orientações curriculares.** São Paulo: SME/DOT, 2010. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/ProjetosBibliPed/Documentos/publicacoes/Cad_Apoio/LP/LP4/LP_conteudo_Aluno_4_Ano.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa.** São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/saopaulofazescola/EnsinoFundCicloII/Materiais/tabid/1044/Default.aspx>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Matrizes de referência para a avaliação Saresp: documento básico.** São Paulo: SEE, 2009. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/pdf/Saresp2010_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2011.

_____. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/LCST.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n.11, maio/jun./jul./ago. 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2010.

_____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.41-70.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teorias do currículo: uma introdução crítica.** Porto: Porto Editora, 2000.

SOARES, Magda Becker. **Letramento, um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACOUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.49-73.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p.155-177.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79 -92.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Orgs.). **Foucault, Deleuze & educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p.33-47.

VEYNE, Paul. **Foucault, o pensamento, a pessoa**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

Bibliografia consultada

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

_____. **Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2011. (no prelo)

AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.57-71, maio/ago. 2009.

ARTIÈRES, Philippe. Tornar-se anônimo, escrever anonimamente. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.305-324.

AUROUX, Sylvain. **Filosofia da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002.

BAPTISTA, Luis Antonio. Narrativas infames da cidade: intersecções entre Walter Benjamin e Michel Foucault. In: ALBURQUERQUE JR., Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.215-224.

_____. **O veludo, o vidro e o plástico: desigualdade e diversidade na metrópole**. Niterói: EdUFF, 2009.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

_____. **A modernidade e os modernos**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2000a.

_____. **Rua de mão única**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000b.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

- BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **A conversa infinita 2**: a experiência limite. São Paulo: Escuta, 2007.
- BRETON, André. **Manifestos do surrealismo**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001.
- BRITO, José Domingos de (Org.). **Como escrevo?** v.2. São Paulo: Novera, 2007.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- _____. **Cultura escrita, literatura e história**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- _____. **Inscrever e apagar**: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- CORAZZA, Sandra Mara. Como um cão. In: _____. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CORRÊA, Manuel Luiz Gonçalves. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a educação e o acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n.9, p.201-211, 2007.
- DELEUZE, Gilles. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v.1. São Paulo: Editora 34, 1995.
- _____. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- _____. **A ilha deserta**. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- _____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DOSSE, François. **História do estruturalismo I**: o campo do signo. Bauru: EDUSC, 2007.
- _____. **História do estruturalismo II**: o canto do cisne. Bauru: EDUSC, 2007.
- DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. A loucura, a ausência de obra. In: _____. **Problematização do sujeito:** psicologia, psiquiatria e psicanálise. Ditos e escritos I. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. p.190-198.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: NAU Editora, 1999.

_____. Nietzsche, Freud e Marx. In: _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Ditos e escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p.40-55.

_____. Dizer e ver em Raymond Roussel. In: _____. **Estética:** literatura e pintura, música e cinema. Ditos e escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2001. p.1-12.

_____. O Mallarmé de J.-P. Richard. In: _____. **Estética:** literatura e pintura, música e cinema. Ditos e escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2001. p.183-193.

_____. Por que se reedita a obra de Raymond Roussel? Um precursor de nossa literatura moderna. In: _____. **Estética:** literatura e pintura, música e cinema. Ditos e escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2001. p.179-182.

_____. A vida dos homens infames. In: _____. **Estratégia, poder-saber.** Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p.203-222.

_____. Foucault. In: _____. **Ética, sexualidade, política.** Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.234-239.

_____. Polêmica, política e problematizações. In: _____. **Ética, sexualidade, política.** Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.225-233.

_____. O que são as luzes? In: _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Ditos e escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p.335-351.

_____. Theatrum Philosophicum. In: _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Ditos e escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p.230-254.

_____. Eu sou um pirotécnico. In: POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault, entrevistas.** São Paulo: Graal, 2006. p.67-100.

_____. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Governo de si e dos outros.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer.** São Paulo: Editora 34, 2006.

_____. **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

GALARD, Jean. **A beleza do gesto: uma estética das condutas**. São Paulo: EDUSP, 2008.

KRISTEVA, Julia. **História da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 2003.

LYOTARD, Jean-François. **Peregrinações: lei, forma, acontecimento**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

MATOS, Olgária. Um surrealismo platônico. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Poetas que pensaram o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p.305-337.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente: textos reunidos**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. Lisboa: Guimarães Editores, 1976.

_____. **Para além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Ecce homo: como alguém se torna o que é**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Ó, Jorge Ramos do. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.97-117, maio/ago. 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla Beatriz. **Texto, crítica, escritura**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERROT, Michelle (Org.). **História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PETITAT, André. **Produção da escola / produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RAJCHMAN, John. **Foucault: a liberdade da filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1987.

RIBEIRO, Cintya Ribeiro. **A experiência do pensamento em Michel Foucault: conversações com o campo educacional**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROLNIK, Suely. Geopolítica da cafetinagem. In: FURTADO, Beatriz; LINS, Daniel (Orgs.). **Fazendo rizoma: pensamento contemporâneo**. São Paulo: Hedra, 2008. p.25-44.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **O local da diferença**. São Paulo: Editora 34, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.